

Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Соціально-психологічний факультет  
Кафедра психології розвитку та консультування

**ОСОБИСТИСНЕ ЗРОСТАННЯ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Збірник наукових праць  
за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції  
(Україна, Житомир, 21 квітня 2020 р.)**

**The 4th International Scientific Online Conference  
PERSONAL GROWTH: THEORY AND PRACTICE  
Collection of Conference Papers  
(Ukraine, Zhytomyr, April 21<sup>st</sup>, 2020)**

Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка  
2020

УДК 159.923.2  
О 72

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Житомирського державного університету ім. Івана Франка  
(протокол № 4 від 30 квітня 2020 року)*

**Рецензенти:**

**Ставицький О. О.**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування

**Камінська О. В.**, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету

**Тичина І. М.**, кандидат психологічних наук, доцент, декан соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка

**О 72 Особистісне зростання: теорія і практика:** Збірник наукових праць [за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 21 квітня 2020 р.)] / Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Г. В. Пирог, Т. М. Шапран / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 280 с.

У збірнику подано наукові праці учасників IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, яка відбулася 21 квітня 2020 року в м. Житомирі на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка за ініціативи кафедри психології розвитку та консультування. Збірник адресовано науковцям, фахівцям-практикам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, педагогіці, соціальній роботі, управлінні та ін.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки редакторів можуть не збігатися з позицією авторів.

**УДК 159.923.2**

©Автори публікацій, 2020

© Кафедра психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені Івана  
Франка, оригінал-макет, 2020

## ЗМІСТ

<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА .....</b>	<b>11</b>
<b>Батраченко І., Плошинська А.</b> ПЕРЕФОРМАТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ КОНСТИТУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА .....	11
<b>Баліцький А.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ .....	15
<b>Богатирчук Ж.</b> ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЛІГІЙНОСТІ .....	18
<b>Буря Л.</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «РЕЛІГІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» .....	21
<b>Васьківський О.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ОДИНИЦІ ПЕРЕДАЧІ КУЛЬТУРИ (МЕМУ) В ІНТЕРЕНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ .....	23
<b>Галицький О.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ В УМОВАХ ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ .....	25
<b>Дранківська А.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ .....	28
<b>Котлова Л., Ютаєва Н.</b> Я-КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА .....	31
<b>Мазяр О.</b> СИСТЕМА ДИСОНАНСІВ ОСОБИСТОСТІ .....	33
<b>Мітіна С.</b> ІНТЕРНЕТ-СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ ..	35
<b>Павелків В.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТРАКУЛЬТУРНИХ РУХІВ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ .....	39

<b>Пирог В.</b> ОБҐРУНТУВАННЯ ПОПУЛЯРНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ ТІКТОК СЕРЕД ПОКОЛІННЯ Z .....	41
<b>Прокудіна В.</b> КРОС-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «ЧОЛОВІК» ТА «ЖІНКА» У СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ .....	45
<b>Ратошнюк М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ .....	48
<b>Рубський В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КВІР-ТЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	51
<b>Субботкіна Н.</b> ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І КОМУНІКАТИВНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ .....	54
<b>Шмиглюк О., Гордійчук О.</b> ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ .....	58
 <b>Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ .....</b>	<b>60</b>
<b>Bedny I.</b> SOFTWARE USABILITY FOR PEOPLE OF DIFFERENT AGE GROUPS: SYSTEMIC-STRUCTURAL ACTIVITY THEORY APPROACH .....	60
<b>Rybachenko N.</b> THE INFLUENCE OF AFFILIATION ON HUMAN INTERPERSONAL INTERACTIONS: THEORETICAL ANALYSIS .....	64
<b>Бондарева Е.</b> ПОНЯТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....	68
<b>Голова Н.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ СТАРІННЯ НА САМОПОЧУТТЯ ТА САМОПРИЙНЯТТЯ ЛЮДИНИ .....	72
<b>Гошовська Д.</b> ЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК НЕГАТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПАТОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	76
<b>Гошовський Я.</b> СПЕЦИФІКА ПСИХОГЕНЕЗИ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	79

<b>Гуріна Д.</b> ТИПОЛОГІЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	83
<b>Гуцуляк О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	86
<b>Добровольська А. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	90
<b>Добровольська А. С.</b> ВІКОВА ДИНАМІКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПЕРІОД ДОРΟΣЛІШАННЯ .....	93
<b>Журавльова Л., Павленко А.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ТА ЗРІЛОМУ ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ .....	98
<b>Котлова Л.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ .....	103
<b>Лаас М.</b> СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	106
<b>Максимець С., Діляєва К.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	109
<b>Москаленко В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИКІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ .....	112
<b>Назарова О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	115
<b>Шапран Т.</b> РОЛЬ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ .....	118

<b>Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ .....</b>	<b>120</b>
<b>Бодашевська Ю.</b>	
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ ..	120
<b>Давиденко А.</b>	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІД ЧАС КРИЗИ «СЕРЕДНЬОГО ВІКУ» .....	124
<b>Ісаєвич С.</b>	
ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ .....	127
<b>Кашук К.</b>	
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	130
<b>Мірошниченко О.</b>	
АДАПТАЦІЯ РІЗНИХ ТИПІВ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО УМОВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В АНТАРКТИЦІ .....	132
<b>Овод Ю.</b>	
ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ .....	136
<b>Пирог Г.</b>	
ЕМПАТІЯ І ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ .....	139
<b>Радчук Г., Козак О.</b>	
РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	142
<b>Самойлюкевич І.</b>	
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....	145
<b>Узбеков А.</b>	
РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА .....	148
<b>Шикирава Н.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ .....	150
<b>Шпак М.</b>	
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ .....	153

<b>Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ГРУП РИЗИКУ ТА ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....</b>	<b>156</b>
<b>Kim L.</b>	
CHILD WELFARE CHALLENGES IN CONTEMPORARY UZBEKISTAN .....	156
<b>Vinokurova V.</b>	
PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR HEMODIALYSIS PATIENTS: ONE IN THE FIELD BUT WITHOUT SHIELD .....	160
<b>Журавльова Л., Кротюк К.</b>	
СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЛИ В ЗОНІ АТО .....	163
<b>Катрук К.</b>	
СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ, ЯКІ ЖИВУТЬ З ВІЛ/СНІДОМ .....	166
<b>Кострікіна Г.</b>	
ОСОБЛИВОСТІ МАТЕРИНЬСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ .....	169
<b>Кошелюк В.</b>	
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ІГРОМАНІЇ .....	173
<b>Кравченко О.</b>	
СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА СУПРОВОДУ ПІД ЧАС ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК .....	176
<b>Мощицька В.</b>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В КОНСТРУКТИВНИХ ТА ДЕСТРУКТИВНИХ РОДИНАХ .....	178
<b>Мужанова Н.</b>	
ДИНАМІКА АДАПТАЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ПРЕДСТАВНИКІВ НЕФОРМАЛЬНИХ СУБКУЛЬТУР .....	182
<b>Нікітенко О.</b>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ВАЖКИМИ РОЗУМОВИМИ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ РЕФОРМИ ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ .....	184
<b>Тищенко С.</b>	
ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ГРУП РИЗИКУ ТА ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....	188
<b>Фльорко В.</b>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ "ГАЗЛАЙТИНГУ" В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....	192

**Шевченко О.**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЇЦИДІВ УЧАСНИКІВ  
ООС / АТО .....194

**Розділ 5. СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО  
ЗРОСТАННЯ .....197**

**Бабій М.**

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У РОДИНАХ ТРУДОВИХ  
МІГРАНТІВ .....197

**Безверхня К.**

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В  
ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....200

**Бортун Б.**

КОНСТРУКТИВНА КОНФЛІКТНІСТЬ ОЧИМА СТУДЕНТІВ .....202

**Виноградова В.**

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК НАУКОВИХ  
ЗДІБНОСТЕЙ І. І. МЕЧНИКОВА .....206

**Вірна Ж.**

ІНФОРМАЦІЙНІ ПРАВА І СВОБОДА В СТРУКТУРІ ПРАВОВОГО СТАТУСУ  
СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ .....210

**Деньгаєва С.**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ .....213

**Дубравська Н., Махнюк А.**

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....217

**Кирильчук І.**

ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ 4-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ  
УЧІННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....221

**Котловий С.**

МЕДІАЦІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ: ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ .....226

**Кучик Н.**

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ ВЧИТЕЛІВ: ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....228

**Москалюк О.**

ОРГАНІЗОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО  
НАВЧАННЯ .....231



<b>Павлик Н.</b> НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ .....	234
<b>Свобода В.</b> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ .....	237
<b>Фриз І.</b> ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ .....	240
<b>Розділ 6. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ .....</b>	<b>242</b>
<b>Barayeva V.</b> PRACTICAL ASPECTS OF BEHAVIORAL CHANGE DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF ADOPTING A HEALTHY LIFESTYLE .....	242
<b>Karamyan M.</b> PSYCHOSOCIAL RESOURCES OF HEALTH EDUCATION FOR YOUTH .....	245
<b>Nepomniashchaia E.</b> THE PERSONAL MANDALA IN ART THERAPY PRACTICE .....	248
<b>Бондарчук В.</b> ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ КОНТАКТНИХ ТА НЕКОНТАКТНИХ ВИДІВ СПОРТУ .....	252
<b>Гречуха І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ КОПІНГ- СТРАТЕГІЯМИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЛІТЕРАТУРНО ТВОРЧИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	254
<b>Житнухіна К.</b> АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	257
<b>Ілліна О.</b> ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ САМОВИХОВАННЯ .....	259
<b>Лисюк С.</b> СТРУКТУРА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	261
<b>Малихіна О.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ .....	264

**Можаровська Т., Литвинчук А.**

ЩАСТЯ І ТРИВОГА ЯК ЕЛЕМЕНТИ КОНЦЕПТУ «ПСИХОЛОГІЧНА  
СТАБІЛЬНІСТЬ» .....267

**Полин А.**

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ .....270

**Савчук В.**

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....273

**Трунцева В.**

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ЗАНЯТЬ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ В  
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....276

## Розділ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

**Батраченко Іван Георгійович**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології та журналістики  
*Університет митної справи та фінансів*  
*м. Дніпро, Україна*

**Плошинська Анжела Анатоліївна**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології та журналістики  
*Університет митної справи та фінансів*  
*м. Дніпро, Україна*

## ПЕРЕФОРМАТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ КОНСТИТУЮВАННЯ ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Життєві домагання особистості є одним з традиційних предметів дослідження психологів упродовж вже багатьох десятиліть [1; 3]. Відтак, було встановлено цілу низку трендів історичної динаміки їх розвитку. Зокрема, численними дослідниками відзначалося вибухоподібне зростання життєвих домагань особистості в розвинутих країнах та на теренах України. При цьому має місце масове поширення настільки високої гіперболізації життєвих домагань населення, що це в явному та неявному вигляді тягне за собою досить широкий спектр фрустраційних наслідків порушення психічного та психологічного здоров'я типової сучасної людини.

Насамперед, це стосується життєвих домагань особистості в сфері споживання, оскільки сучасне постіндустріальне суспільство трансформувалось із суспільства виробництва, за індустріальних часів, у суспільство споживання. Це змінило пріоритети соціальної стимуляції розвитку життєвих домагань особистості, перефокусувавши їх із сфери виробництва у сферу споживання, оскільки для ринкової системи задля отримання прибутку проблема збуту стала більш гострою, ніж виробництва.

Така перецентрація векторів соціальної сугестії еталонів життєвих домагань наклалася ще й на еволюційно закладену диспропорцію споживчої та діяльнісної інтенціональності людської природи, бо гомо сапієнс еволюційно є запрограмованим на надлишково високий рівень споживання і дефіцитарність інтенцій як до фізичної, так і розумової активності. За умов життя в

палеоценозах, екосистемах дикої природи з мінімальною знаряддевою та знаннєвою оснащеністю це було цілком корисно, оскільки дикі екосистеми дуже жорстко обмежували реалізацію будь-яких споживчих домагань первісної людини в палеолітичному антропогенезі й не менш жорстко спонукали до активності.

Палеолітична революція зробила перше поки ще не дуже значне послаблення екосистемних обмежень на реалізацію людських домагань. Однак цього було достатньо, щоб «кам'яне» розширення природної морфології людини за рахунок добудови рук чопперами, рубилами, палицями, а в мезоліті ще й списами, луками, стрілами спровокувало екологічну кризу досить багатьох палеоценозів. Зазначене відбувалося, насамперед, за рахунок винищення мегафауни. Вихід з такого глухого кута було знайдено в неоліті шляхом переходу від мисливства й збиральництва до землеробства й скотарства, переходу до життя в агроекосистемах, штучно створюваних, підтримуваних самими людьми та значно чисельніших, ніж родові племінні спільноти, соціальних структурах – територіальних громадах типу сіл, селищ, перших міст тощо.

Емансипація від саморегульованих екосистем дикої природи, які були досить ефективною «смирненою сорочкою» для потужного інтенціонального потенціалу, закладеного у природу кроманьйонця, поставила на порядок денний проблему штучного, соціокультурного обмеження. Багатотисячолітній пошук таких соціокультурних обмежень на людські домагання у період розгортання аграрної хвилі цивілізаційного розвитку у рамках європейської культури знайшов своє виявлення у християнському вченні про сім гріхів, якому ми дамо назву соціокультурної матриці життєвих домагань особистості в християнських аграрних суспільства [4]. Вчення про сім секретних гріхів є, по суті, конденсованим вираженням того, про що йшлося в десяти заповідях. До переліку смертних гріхів було включено гординю, жадібність, заздрість, злість, хіть, лінь, обжерливість. Це дає нам підставу в конфігурації понять про сім смертних гріхів вбачати квінтесенцію медіації життєвих домагань особистості в контексті культурно-історичного розвитку цієї вищої психічної функції в умовах розвинутих аграрних суспільств.

Така медіація мала яскраво виражений обмежувальний модус, накладаючи в різні часи більш чи менш жорсткі рамки на природні спонуки людини. Згадана теократична, або теологічна, матриця домагань стала ядром концептуального опосередкування життєвих домагань особистості в епоху аграрних суспільств, з поки що помірно скромними, хоч значно більшими, ніж в первісну епоху, технічними можливостями їх реалізації та новими для виду умовами існування особистості у значно більших соціумах зі значно більшою щільністю населення.

Однак різке зростання науково-технічної оснащеності людини внаслідок промислової революції кардинально руйнує вже багатовіково усталений баланс між людськими домаганнями і людськими можливостями. Старі обмежувальні рамки з людських домагань знімаються, витворюється нова соціокультурна матриця, яка вже не гальмує їх, а, навпаки, стимулює. За таких умов домагання –

це не те, що наздоганяють, а те, чим переганяють ріст можливостей. Відтак виникає гуманістична матриця конститування життєвих домагань особистості. Її можна також назвати ще технократичною матрицею, яка стає характерною для суспільств, породжених індустріальною хвилею цивілізаційного розвитку.

Така матриця, на наш погляд, є фактичним запереченням, антитезою до теократичної. Істотною відмінністю гуманістичної матриці від теологічної є те, що остання, як ми вже відзначали раніше, є обмежувально центрованою, а перша, навпаки, є ліберальною і навіть спонукально-центрованою щодо життєвих домагань особистості. Це спричиняє виокремлений в науковій літературі «вибух життєвих домагань».

Можна також зробити припущення, що в умовах інформаційного суспільства, яке формується нині, буде витворена культурно-історична матриця життєвих домагань особистості, яка є стане синтезом тези та антитези, що впливає з широковідомої діалектичної схеми: теза – антитеза – синтез. Її можна назвати ноократичною матрицею регуляції життєвих домагань особистості. Ноо- у даному контексті означає розум. Тим самим ми моделюємо здоровий варіант розвитку, не виключаючи ризиків появи і нездорових форм такої матриці. Ноократичну матрицю ще можна назвати й екогуманістичною, оскільки вона є поверненням людини до природи в тій чи іншій формі. При цьому можна згадати ще одну альтернативу як гуманізму, так і екогуманізму – трансгуманізм [2], який, на наш погляд, можна назвати ще й ультратехнократизмом. Трансгуманізм, на відміну від того, що ми пропонуємо називати екогуманізмом, не є діалектичним синтезом, а свого роду ультра антитезою теологічній матриці.

Таким чином, ми будемо виходити з того, що процеси породження та регуляції реалізації життєвих домагань особистості вихідною своєю основою мають філогенетичну матрицю, витворену еволюцією виду гомо сапієнс, та культурно-історичні матриці, які створюються та якісно змінюються на кожному новому етапі соціогенезу, зберігаючи в межах відповідного етапу культурно-історичного розвитку відносну сталість. Культурно-історична матриця засвоюється у процесі соціалізації і слугує потужним чинником породження й обмеження змісту домагань та регуляції реакції на успіх та невдачу в реалізації домагань.

Технократична матриця будується переважною мірою як антитеза теократичній, а теократична – як механізм урівноваження первісної (доцивілізаційної, натуральної) матриці в умовах цивілізації, яка спочатку постає у вигляді поєднання соціоценозів та агроценозів й відходу на задній план регулятивного впливу природних, диких біоценозів. Тобто біоценотичне регулювання втрачає своє домінування. Відтак породження й обмеження життєвих домагань починає поступатися домінації соціоценотичного регулювання чи в формі обмеження, чи то в формі стимулювання.

Що стосується культурно-історичних матриць формування життєвих домагань особистості, то, відповідно до стадій цивілізаційного розвитку, можна

виокремити їх наступні види: первісну; теократичну; технократичну; ноократичну (як один з можливих варіантів) або (і) трансгуманістичну.

### Література

1. Ангелова А. В., Гуляєва О. В. Життєві домагання у структурі випереджальної регуляції діяльності. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2014. № 1110, вип. 55. С. 7-11.
2. Журавлева Л. П., Дончев Ф. А. Теоретико-методологические основы развития трансгуманистического мировоззрения. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 1. С. 117-126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp\\_2018\\_1\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2018_1_1)
3. Коваль Д. В. Професійні домагання особистості як соціальна проблема. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 87-92. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep\\_2019\\_2\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2019_2_11)
4. Щербатых Ю. В. Семь смертных грехов, или Психология порока для верующих и неверующих. М.: АСТ, АСТРЕЛЬ, 2010. 480 с.

**Баліцький Артем Володимирович**  
магістрант спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Кулаковський Т.Ю., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ**

Говорячи про мотивацію, слід почати з чіткого визначення цього поняття. Поняття «мотивація» походить від латинського слова «moveo» – «рухаю». Вперше термін «мотивація» вжив А. Шопенгауер в статті «Чотири принципи достатньої причини» [2, с. 64].

Є декілька визначень мотивації: як спонукання до дії; як здатність людини задовольняти свої потреби за допомогою будь-якої діяльності; як динамічний психофізіологічний процес, який керує поведінкою людини і визначає її організованість, спрямованість, стійкість і активність.

Розглянемо зміст поняття «мотивація» з позиції вітчизняних дослідників. На думку Уткіна Е. А., «мотивація – це стан особистості, який визначає рівень активності і спрямованості дій людини в певній ситуації» [6, с. 145]. Зайцев Г. Г. дає таке визначення поняттю мотивації: «мотивація – це спонукання до інтенсивної діяльності особистостей, колективів, груп, пов'язане з прагненням задовольнити конкретні потреби» [1, с. 58]. Цікавим є підхід до визначення мотивації як процесу російського дослідника Сергєєва А. М., який вважає, що «мотивація – це процес, обумовлений необхідністю, яка створює спонукання до дії або активності» [5, с. 75]. У представлених визначеннях російських дослідників мотив характеризується двома складовими елементами: діяльність і спрямованість. У свою чергу зарубіжні дослідники Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклін Хедоурі під мотивацією вважали «процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення власних цілей або цілей організації» [4, с. 338].

Теорії мотивації вивчають і аналізують, що спонукає людину до тієї чи іншої діяльності, які потреби мотивують її поведінку. Вивчення потреб спричинило появу трьох головних напрямків: змістовні теорії мотивації, процесуальні теорії мотивації та теорії, в основі яких лежить специфічна картина людини.

Змістовні теорії мотивації аналізують факти, які здійснюють вплив на мотивацію. Загалом вони сконцентровані на аналізі потреб людини. Зазначені теорії описують структуру потреб і їх зміст, а також зв'язок із мотивацією індивіда, щоб зрозуміти, які внутрішні спонуки приводять людину до дії. До них



відносяться: теорія ієрархії потреб А. Маслоу, теорія ERG Альдерфера, теорія набутих потреб Мак Клеелланда та теорія двох факторів Герцберге. Ми розглянемо тільки декілька із них.

Згідно теорії ієрархії потреб А. Маслоу, потреби в зростанні нерідко виступають сильним мотивом діяльності людини та являються частиною структури особистісного росту [3, с. 59].

Автор теорії ERG – американський психолог Клейтон Пол Альдерфер. Від теорії А. Маслоу вона відрізняється лише тим, що у А. Маслоу рух потреб відбувається від нижчих до вищих і перехід відбудеться лише у тому випадку, коли задоволені нижчі потреби, а Альдерфер вважає, що рух відбувається в обидві сторони, тобто і від вищих до нижчих, і навпаки, якщо задоволені вищі потреби, особистість повертається на нижчій рівень, де певні потреби були незадоволені [1, с. 93].

Теорія набутих потреб МакКлеелланда пов'язана з вивченням і описом потреб досягнення, співучасті та володарювання. Дані потреби розвиваються впродовж життя і (за умови сильної присутності) впливають на людину [4, с. 85].

Процесуальні теорії мотивації аналізують те, як людина розподіляє зусилля та який тип поведінки для досягнення цілі буде обраний нею. Поведінка людини визначається не тільки потребами, але і являється функцією її сприймання та очікувань, пов'язаних з конкретною ситуацією, і можливих наслідків обраного типу поведінки. Основні теорії цього напрямку: теорія Врума, теорія Адамса, теорія Портера-Лоулера, теорія Локка і концепція партисипативного управління. Розглянемо декілька з них.

Згідно теорії очікувань Врума, наявність потреби не являється єдиною мотивацією до досягнення цілі, а той тип поведінки, який приведе його до успішного задоволення потреби. Орієнтація на процес, щоб змінити результат, скільки хоче отримати людина, стільки зусиль повинна докласти [3, с. 134].

В теорії рівності (справедливості) Адамса розглядається ефективність мотивації по оцінці винагород, які були отримані іншими людьми в аналогічних ситуаціях. Мотивація виникає не на основі потреб, а на основі порівняння себе з іншими людьми. Тобто люди порівнюють свої зусилля і отриманий результат з зусиллями і результатом інших. Тут можливі три варіанти: недооцінка, справедлива оцінка, переоцінка [4, с. 98].

В теорії Портера-Лоулера результати залежать від зусиль і навичок, та особливостей людини, від усвідомлення нею своєї ролі. Рівень зусиль визначає цінність винагороди і впевненість у тому, що прикладені зусилля дійсно принесуть певну винагороду. Також установлена відповідність між винагородою і результатами, тобто людина задовольняє свої потреби через винагороду за досягнення певного результату [5, с. 122].

Теорії, в основі яких лежить специфічна картина працівника, беруть за основу конкретний образ працівника, його потреби та мотиви. До них відноситься теорія МакГрегора і теорія Оучи.



Теорія ХУ-теорія МакГрегора базується на двох напрямках: авторитарне управління працівниками (теорія Х) та демократичне управління працівниками (Теорії У). Теорія Х передбачає, що без засобів контролю працівники будуть уникати активної діяльності. За даною теорією без ефективних шляхів заохочення працівники будуть пасивними і будуть старатися уникати відповідальності [5, с. 90]. Теорія У передбачає, що працівниками керують внутрішні стимули, які регулюють їх поведінку. В цій теорії працівники самі проявляють ініціативу, беруть на себе відповідальність. Їх внутрішня мотивація спрямована на отримання емоційного задоволення від того, що вони виконують свої обов'язки [5, с. 90].

Автор теорії Вільям Оучі виокремив основний принцип колективізму, згідно з яким організація являє собою цілий трудовий клан, головною метою якого є поєднання цілей працівників з цілями підприємства [5, с. 97].

Таким чином, провівши аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних вчених до наукової дефініції «мотивація», можна констатувати: під мотивацією розуміються функціональні рушійні сили, що визначають поведінку живих істот. З одного боку – спонукання, нав'язане ззовні, а з іншого боку – самоспонування. Слід зазначити, що поведінка людини завжди мотивована, і пов'язана з потребами, які необхідно задовольнити.

### Література

1. Зайцев Г., Файбушевич С. Управление кадрами на предприятии: персональный менеджмент. СПб: Питер, 2008. 248 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2002. 512 с.
3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 290 с.
4. Мескон М., Альберт М., Франклин Х. Основы менеджмента. 3-е издание: Пер. с англ. М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2008. 672 с.
5. Сергеев А. М. Организационное поведение: Тем, кто избрал профессию менеджера. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 288 с.
6. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент. М.: ЭКМОС, 2007. 235 с.

**Богатирчук Жанна Михайлівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Пирог Г.В., кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕЛІГІЙНОСТІ**

Релігійна свідомість є однією із складових елементів свідомості людини. Релігійність як психологічне явище притаманна лише людині. Але «релігійність не означає сукупність уявлень та почуттів окремо взятого віруючого, так як віра в Бога не виникає у однієї окремої людини, так само і функціонування релігійної свідомості неможливо без спілкування віруючого зі своїми однодумцями» [5, с. 75].

Оскільки психологічний аналіз релігійності проводиться в контексті мінливого, непостійного стану свідомості людини, проблема критеріїв релігійності зводиться до встановлення особливостей релігійної свідомості як єдиної системи з певними характеристиками, що пов'язані з індивідуальними та груповими факторами [4].

Студентський вік є сприятливим періодом розвитку психологічних компонентів релігійності, тому вивчення змісту і структури релігійності у студентів набуває особливого значення. У юнацькому віці релігійність здебільшого сформована, зокрема її когнітивна складова, що дозволяє молодим людям розуміти зміст і значення релігійних символів.

Формування релігійності зумовлене низкою чинників: вихованням в родині, очікуваннями суспільства, бажанням пізнати істину, життєвими труднощами, що спонукають до пошуку допомоги в релігії тощо. Рівень релігійності залежить не тільки від вищезгаданих чинників, але й від гендерної ідентифікації особистості. Гендер, перш за все, – це соціально-біологічні характеристики особистості, за допомогою яких визначаються психологічні та культурні відмінності понять «чоловік», «жінка» та їх соціальних ролей в суспільстві [2].

Поняття «фемінність» і «маскулінність», як зазначає М. К. Радіна, вперше були розглянуті як незалежні конструкти в другій половині ХХ ст. Кожна особистість в залежності від ситуації, з позиції теорії андрогінності, може проявляти як фемінні, так і маскулінні характеристики, що надає можливість для комбінування гендерних орієнтацій з біологічною статтю [6].

Маскулінність, андрогінність і фемінність є нормативними уявленнями про соматичні, психічні та поведінкові властивості, характерні для чоловіків і

жінок. Згідно з традиційними гендерними стереотипними уявленнями суспільства, жінка повинна бути фемінною, а чоловік – маскулінним. Проте, як свідчать дослідження, прояви того чи іншого гендеру притаманні як жінкам, так і чоловікам.

Основну роль в статевій диференціації поведінки соціобіологічні концепції приписують біологічним факторам, емоціям, несвідомому наслідуванню і основним її механізмом вважають ідентифікацію дитини з батьком своєї статі, яка відбувається на фалічній стадії розвитку. Центральною в даній теорії є ідея становлення особистості дитини в процесі її психосексуального розвитку (З. Фройд, Р. Сірс, Е. Еріксон).

Представники теорії соціального наuczіння (А. Бандура, Л. Сербін) зазначають, що формування статевої поведінки залежить від батьківських моделей, яким дитина намагається слідувати, і від підкріплень, які дають її поведінці батьки. Типова для гендеру поведінка визначається як поведінка, що винагороджується по-різному в залежності від відповідності статі. Діти вважають за краще вести себе відповідно до моделі своєї статі, так як їх за це більше винагороджують і менше критикують.

З точки зору когнітивізму (Л. Кольберг, Г. Мартін), в якості основного чинника статевої соціалізації виступає активне структурування дитиною власного досвіду і одержуваної від дорослих інформації, а також розуміння нею своєї статевої приналежності та усвідомлення її незворотності.

Всі розглянуті підходи, незважаючи на відмінність в концептуальних засадах, як умову формування статевої ідентичності вважають засвоєння дітьми певної моделі поведінки, запропонованої дорослими. Ця модель є соціально зумовлена, часто стереотипна та якість її виконання жорстко регламентується оточуючими.

Більш широке трактування змісту фемінінності і маскулінності представлено в роботах Е. Маккобі, в яких було дещо розширено рамки схвалюваної статевої поведінки. З точки зору його підходу, фемінінність / маскулінність розглядаються як поведінкові та психологічні властивості, притаманні чоловікам та жінкам. Фемінна жінка і маскулінний чоловік – це ті, хто є і прагне бути привабливими для осіб протилежної статі [3]. Найбільш соціально адаптованим, на думку С. Бем, виявляється андрогінний тип, який є найпоширенішим і має риси як маскулінності, так і фемінінності [1].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що релігійна складова є однією з основних компонентів свідомості людини, яка у юнацькому віці відіграє особливу роль. Вивчення наукових джерел з даної теми не дає можливості однозначного визначення концептуальних основ співвідношення релігійності і гендерної ідентичності, що потребує спеціальних досліджень, зокрема психологічних особливостей релігійності юнаків з різним типом гендерної ідентичності.

### Література

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: РОССПЭН, 2004. 331 с.
2. Боровцова М. С. Гендер як неповторна репрезентація статті. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Серія: Психологія*. 2012. №5, Т.17. С. 6-12.
3. Маккоби Э. Два пола: растем порознь, живем вместе. Тверь, 2002. С. 118-152.
4. Пирог Г. Психологічні аспекти функціонування релігійних цінностей (християнський аспект). *Українське релігієзнавство*. Київ, 2006. Вип. 39. С. 93-102.
5. Попова М.А. Критика психологической апологии религии. М.,1972. 261 с.
6. Радина Н. К. К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях. *Вопросы психологии*. 1999. №2. С. 22-28.

**Буря Людмила Валеріївна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Пирог Г.В., кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «РЕЛІГІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ»**

Для українського суспільства характерною є наявність великої кількості релігійних конфесій, як традиційних, так і новітніх. Розходження у релігійних системах православ'я, греко-католицизму та інших конфесій є одним із факторів національних суперечностей [2, с. 25], тому дослідження проблем релігійної толерантності, зокрема її психологічних чинників і складових, є досить актуальним. Високий рівень релігійної толерантності у членів соціуму забезпечує безконфліктне співіснування різних релігійно-конфесійних груп і стабільність у суспільстві [3, с. 118].

У публікації викладений короткий огляд визначень та особливостей розуміння релігійної толерантності у науковій літературі. Ключовими поняттями нашого дослідження є «толерантність» та «релігійна толерантність» як похідна форма толерантності.

Феномен «толерантність» розглядається у філософії, соціології, політології, етиці, педагогіці та біології. Слово «толерантність» походить від латинського «tolerancia» та має такі значення як: терпимість, стійкість, витривалість. Основним змістом цих термінів є відсутність у особи небажаної реакції в ситуації, коли вона можлива або вимушена. Терпіння – відсутність негативної реакції в конкретній ситуації. Толерантність є певною властивістю індивіда проявляти терпіння, що стає рисою його характеру. Терпимість базується на здатності індивідів проявляти терпіння та бути стриманими [1, с. 7].

Релігійна толерантність є одною із перших форм терпимості. Корені релігійної толерантності описує дослідниця В. Форсова, і зазначає, що проблема терпіння виникла в часи античності, та найгостріше поставала там, де народи з різними віросповіданнями жили разом [7].

Релігійна толерантність є своєрідною терпимістю ставлення однієї релігійно конфесійної спільноти до інших релігійно-конфесійних спільнот. Важливим є вивчення проблем релігійної толерантності задля розвитку демократичних принципів та цінностей у міжконфесійній площині нашої держави [4]. Релігійна толерантність визначається через терпиме ставлення adeptів однієї релігійно-конфесійної спільноти до adeptів іншої релігійно-конфесійної спільноти.

Залежно від об'єкта ставлення прояви релігійної толерантності поділяються на:

- ставлення до представників іншої віри (християнин – буддист, мусульманин – ісламіст, християнин – мусульманин тощо);
- ставлення до представників інших конфесій (католик – православний, суніт – шіїт, католик – протестант тощо);
- ставлення віруючих до сектантських рухів;
- ставлення віруючих до невіруючих (віруючий – атеїст) [6].

У психології релігійна толерантність розглядається як комплекс установок по відношенню до інших релігійних спільнот, на формування якого впливає безліч факторів, зокрема психологічні особливості особистості, виховання, соціальне оточення, ЗМІ тощо.

Особливо актуально постає питання релігійної толерантності у юнацькому віці, коли у процесі соціалізації йде перехід від залежного дитинства до самостійної дорослої діяльності при вирішальній детермінації збоку суспільства. Прослідковується становлення якісних новоутворень внаслідок переходу до самостійності, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості та самосвідомості [5].

Отже, релігійна толерантність сприяє прийняттю інших людей, які належать до іншої релігійної групи та є своєрідним комплексом установок по відношенню до них.

### Література

1. Канішевська Л. В. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика: монографія. К.: Компрінт, 2017. 403 с.
2. Пирог Г. В. Християнські цінності у сучасному українському суспільстві. *Науковий вісник Чернівецького Університету*. Чернівці, 2004. Вип. 203-204: Філософія. С.22-26.
3. Пирог Г., Ворожеєва В. Теоретико-психологічні засади вивчення релігійної толерантності. *Особистісне зростання: теорія і практика*: Збірник наукових праць. Житомир, 2018. С. 116-118.
4. Постельжук О. П. Релігійна толерантність як засіб запобігання конфесійних протистоянь в Україні. *Панорама політологічних студій*. 2012. Вип. 9. С. 217-225. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pps\\_2012\\_9\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pps_2012_9_32)
5. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2016. № 1. С. 198-201.
6. Симаворян А., Овьян В. Религиозная толерантность в современном обществе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznaya-tolerantnost-v-sovremennom-obschestve-1/viewer>
7. Форсова В. В. О религиозных корнях толерантности. *Социологические исследования*. 2004. № 1. С. 54-61.



**Васьківський Олександр Сергійович**  
магістрант спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені І. Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Литвинчук А. І., кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології розвитку та консультування

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ  
ОДИНИЦІ ПЕРЕДАЧІ КУЛЬТУРИ (МЕМУ)  
В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ**

Явище інтернет-мемів є недостатньо дослідженим у психологічній науці: існує невелика кількість теоретичних розвідок та епізодичні спроби емпіричних досліджень.

Інтернет-меми з точки зору психології можна тлумачити як невелику за обсягом мережеву інформацію, що спонтанно поширилися та відтворюється в нових контекстах і ситуаціях. До основних ознак відносять: стислість, популярність, комунікативну експансію, креативність, лаконічність, здатність до реплікації, що зумовлена можливостями сучасних інформаційних технологій, емоційну насиченість, гумористичне забарвлення, чітко виражені етапи існування, висвітлення різних аспектів дійсності.

Основними психологічними закономірностями існування інтернет-мемів є згладжування до простої емоційно насиченої конструкції, акцентування експресивних елементів об'єкта та адаптування до актуальних соціокультурних умов та подій.

До позитивних ознак інтернет-мемів належать: розважальна, комунікативна, інформативна, креативна, самоствердження. Основні негативні наслідки впливу інтернет-мемів на особистість: викривлене розуміння інформації, маніпулювання суспільною думкою, деформація етичних норм.

Основними перспективами психологічних досліджень проблеми є розробка програм емпіричних досліджень впливу мережевих мемів на структурні компоненти психіки користувачів інтернету.

Основними психологічними характеристиками інтернет-мема є інформаційна наповненість, здатність до швидкого поширення від людини до людини, стійка форма при нестійкому значенні, зв'язок з певною аудиторією, для якої він служить способом вираження емоцій. Основними психологічними підходами інтернет-мемів є: редукціоністський, семіотичний, розуміння мемів в масовій комунікації, лінгвістичний.

Основною функцією мема в комунікації є саме вираз емоцій і комічний ефект. Основними психологічними функціями інтернет-мемів є: інформування; репрезентації; трансляції; інтеграції; емоційна; контактовстановлююча.

На основі критеріїв визначення мема, зокрема, спираючись на його широке тлумачення як знака, розроблено первинну класифікацію мемів за типами: вербальні, невербальні та комплексні. Виявлено підтипи комплексного мема: вербально-візуальний, вербально-аудіальний, вербально-жестовий та їх частотність. Установлено, що джерело походження мема впливає на його подальшу реалізацію в мовнокультурному середовищі.

### Література

1. Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: Мир, 1993. 120 с.
2. Ороховська Л. Критична традиція дослідження медіа культури: франкфуртська школа. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія*. К. : НАУ, 2014. № 2 (20). 136 с.
3. Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на наше сознание. М.: Ультра. Культура, 2003. 368 с.
4. Гаврилина Т. О чем с нами говорят интернет-мемы. TurboSeo. 2013. 52 с.
5. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации *Научный диалог*. № 3. Филология. Екатеринбург, 2012. С. 160-172.



**Галицький Олексій Миколайович**  
 магістрант спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор,  
 завідувач кафедри психології розвитку та консультування

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ В УМОВАХ ШЛЮБНИХ СТОСУНКІВ

Довгі та стабільні стосунки між чоловіком та жінкою є основою для створення міцної та благополучної сім'ї. Одним з найважливіших компонентів таких стосунків є емоційна прив'язаність партнерів один до одного. Сучасні дослідження доводять, що стосунки між партнерами, які знаходяться у відносинах і мають стабільний сексуальний зв'язок, але не мають при цьому емоційного зв'язку, прив'язаності, часто не мають продовження [7]. Тобто, стосунки без емоцій та прив'язаності, які зав'язані лише на сексі, не матимуть продовження і не можуть стати надійним підґрунтям для майбутньої сім'ї як соціального інституту.

Важливий вклад у вивчення питання прив'язаності внесли такі вчені як: Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, Д. Вернар, П. Керіг, Е. Еріксон та ін. Серед вітчизняних психологів даним питанням займалися: Н. Н. Авдєєва, Л. С. Виготський, М. І. Лісіна, С. Ю. Мещерякова, Д. Б. Ельконін та ін. На думку Дж. Боулбі, прив'язаність – це інстинктивна поведінка, основою якої є прагнення до збереження близькості з «об'єктом прив'язаності». Одним із основних понять теорії прив'язаності є «об'єкт прив'язаності» – людина, прив'язаність до якої виникає з самого дитинства, і для більшості населення нею є мати [4].

Прийнято розрізняти первинні та вторинні об'єкти прив'язаності. Первинними об'єктами зазвичай є члени сім'ї, вторинними – чужі люди. У випадках, коли первинні об'єкти не можуть впоратись із задоволенням інтересів індивіду, їх роль переймають вторинні.

М. Ейнсворт [5] розділяє такі типи прив'язаності як надійний; амбівалентний; уникаючий. Люди з надійним типом прив'язаності дорожать партнером, але силою його утримувати не стануть. Стосунки характеризуються повною довірою, партнери не думають про зраду, впевнені в почуттях один одного, часто показують любов як невербально, так і вербально та проявляють ніжність. Амбівалентному типу притаманно проявляти залежність від партнера (в емоційному та фізичному плані), без партнера приходить відчуття незахищеності. При цьому не дають партнеру достатнього кредиту довіри, проявляють ревності. Партнер у їх свідомості не відрізняється від предмету у бажанні до одноосібного володіння ним. Уникаючий тип характеризується тим,

що людина намагається не залежати ні від кого, причиною чого є страх «втратити свободу» та стати прив'язаним до когось. Партнери не зацікавлені у створенні близьких та міцних стосунків. Простіше кажучи, даний тип можна назвати «відсутністю прив'язаності» [2].

Наразі, для виявлення феномену прив'язаності у шлюбних стосунках використовують методи, які визначають її тип: тепло забарвлену або холодно забарвлену в плані емоцій, конструктивну або деструктивну [1]. До конструктивної прив'язаності відноситься надійний тип, адже при дослідженні типу прив'язаності у подружжя саме даний тип свідчить про психологічну готовність до перебування у шлюбі, наявність міцного емоційного зв'язку та можливості у партнерів створити чи перебувати у стійких та надійних стосунках. До деструктивної слід віднести амбівалентну та уникаючу прив'язаність. Як було вище сказано, уникаючий тип прив'язаності можна розцінювати взагалі як її відсутність. В той же час, коли амбівалентна прив'язаність, яку умовно також можна поділити на залежний та тривожний типи, є небажаною та небезпечною. Люди з таким типом прив'язаності почуваються погано разом, але порізно ще гірше. Не слід триматися стосунків, що мають такий характер прив'язаності, адже це буде негативно впливати на психічний стан, а в окремих випадках – і на фізичний (домашнє насилля, психосоматика) [5]. Кожна особистість має прояви того чи іншого типів прив'язаності в залежності від віку, обставин, партнера.

Наразі існують методи для діагностики типів прив'язаності для кожного етапу онтогенезу, засновані на особливостях розвитку, соціального оточення і т.д. Для людей у шлюбі часто використовують методи інтерв'ю чи тестування. Згідно з результатами, за певними маркерами відносять респондентів до того чи іншого типу прив'язаності.

Усі методи можна поділити на категоріальні та шкальні [6]. Категоріальні методи є доволі простими у інтерпретації результатів. Вони дають нам більш виражений тип прив'язаності, не вдаючись у подробиці. Тому домінуючими та більш надійними для нас є шкальні методи. Вони, на відміну від категоріальних, не лише констатують нам домінуючий тип прив'язаності, а й показують рівень його вираження відносно інших. Таким чином, наприклад, опитувальник «Досвід близьких стосунків» К. Бреннан і Р. Фрейлі [3] є шкальною методикою, яка складається із двох шкал: тривожності відносно прив'язаності (визначає впевненість чи невпевненість в надійності «об'єкту прив'язаності»), уникнення близькості у стосунках (міру дискомфорту від близькості з людиною чи формування залежності від партнера). З її допомогою можна визначити, який тип прив'язаності домінує у респондента, а також які особливості інших типів йому притаманні [3]. Дана можливість шкальних методів є доволі цінною, адже прив'язаність не завжди є однозначно приналежною до одного типу. Для кожного вона має індивідуальні прояви, її слід розглядати як цілісне утворення, яке поєднує характеристики, як домінуючого типу прив'язаності, так і менш виражених. Таким чином, людина із надійним типом прив'язаності може бути ревнивою, що притаманно амбівалентному, але при цьому контролювати дане

почуття на когнітивному рівні. Саме дані методи можуть дати більш яскраву картину стосунків у сім'ї.

**Висновки.** Основою прив'язаності є почуття близькості та емоції. Саме бажання бути в безпосередній близькості з людиною та наявність емоційного зв'язку формують прив'язаність. Оскільки початок стосунків будується лише на емоціях, які є продуктом гормонів, то рано чи пізно вони стають фундаментом, на якому будується бажання до постійної близькості. Чим довше існує це бажання і чим воно сильніше – тим швидше формується прив'язаність. Оскільки партнери входять у шлюб з вірою в його довготривалість, то вони повинні розуміти, що рано чи пізно емоції стануть не такими яскравими, і саме почуття прив'язаності стане гарантом довгого подружнього життя. Для стійких та гармонійних стосунків найкращим буде надійний тип прив'язаності, який характеризується (в основному) наявністю довіри та бажання дарувати й отримувати емоцій.

У зв'язку з тим, що прив'язаність є комплексним утворенням, яке може поєднувати у собі риси всіх трьох типів (надійний, амбівалентний, унікаючий), то найкраще будуть презентувати особливості прив'язаності до партнера саме методи шкального типу, адже згідно них ми можемо виявити як домінуючий тип прив'язаності, так і субдомінуючі.

### Література

1. Григорова Т.В. Совладание с деструктивной привязанностью в романтических отношениях взрослых. *Вестник Костромского государственного университета*. № 6. 2014. С. 271-277.
2. Екимчик О.А. Психологические аспекты любви у взрослых. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. №2. 2009. С. 176-180.
3. Казанцева Т.В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. С. 139-143.
4. Казанцева Т.В. Исследование психологической близости в теории привязанности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. Сер. 12. Вып. 4. 2010. С. 94-98.
5. Куницына В.Н., Казанцева Т.В. Воспроизведение типов привязанности в отношениях с близкими людьми. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. Сер. 12. Вып. 1. 2009. С. 3-8.
6. Сабельникова Н.В. Методы исследования привязанности в процессе возрастного развития в современной зарубежной психологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. Сер. 12. Вып. 3. 2008. С. 36-47.
7. Склярченко О.Н., Екатериненко А.О. Психологическое исследование эмоциональной привязанности в паре. *Вестник Донецкого педагогического института*. №2. 2018. С. 104-109.

**Дранківська Альона Павлівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ  
ІЗ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ**

Вивчення поняття психологічного благополуччя в наш час є досить популярним, оскільки є одним із чинників, що сприяє активному включенню особистості у професійну діяльність, суспільній процеси, сприяє формуванню впевненості у власних силах.

Теоретичну основу поняття «психологічного благополуччя» закладено в дослідженнях М. Аргайл [1], Н. Бредберна [3], К. Ріффа [7], П. Фесенко [6] як показника особистісної зрілості, гармонії особистості, самоактуалізації. Значний внесок у дослідження поняття «психологічного благополуччя» здійснила К. Ріфф [7]. Основним положенням у її теорії є виокремлення таких компонентів як самосприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономія та ін.

Концепція психологічного захисту завжди була дуже актуальною темою і цінним внеском у розвиток теорії психоаналізу. Серед відомих вчених, які вивчали психологічні захисні механізми особистості у різних проявах, можна згадати: Р. Грановську, Дж. Келлермана, К. Роджерса, Р. Плутчика, З. Фрейда та ін. [6].

У структурі психологічного благополуччя можна виокремити шість основних компонентів [2; 6]:

1. Автономія (здатність бути незалежним, відсутність боязні протиставити свою думку більшості, здатність до нестандартного мислення і поведінки);
2. Управління навколишнім середовищем (включає в себе наявність якостей, які потрібні для оволодіння певними видами діяльності, здатність добиватися бажаного, долати труднощі, які стоять на заваді досягнення цілей);
3. Особистісний ріст (передбачає прагнення розвиватися, вчитися та сприймати нове, а також наявність відчуття власного прогресу);
4. Позитивні відносини з оточуючими (вміння співпереживати, здатність бути відкритим для спілкування, а також наявність навичок, що допомагають встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми);
5. Самоприйняття (відображає позитивну самооцінку себе в своєму житті в цілому);

6. Наявність життєвих цілей (пов'язане з переживанням свідомості свого існування, відчуттям цінності того, що було в минулому, відбувається в сьогоденні та буде відбуватися у майбутньому).

На феномен психологічного благополуччя впливає безліч чинників, одним із яких є захисні механізми.

Теоретична модель засвідчує, що поняття загальної якості життя є більш широким та включає в себе поняття «психологічного благополуччя», на яке впливає безліч чинників, одним із яких є захисні механізми (рис. 1).

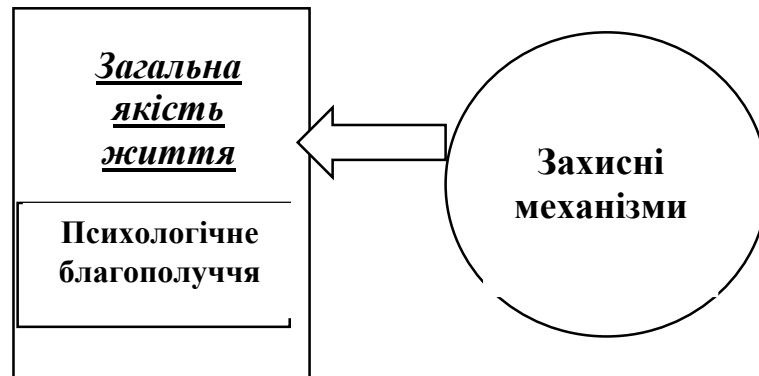


Рис.1. Теоретична модель взаємозв'язку психологічного благополуччя та захисних механізмів

Термін «психологічний захист» був введений З. Фройдом («Захисні нейропсихози»). Він вважав, що захист – це узагальнена назва для будь-яких технік, які Его може застосовувати при конфлікті. До таких «технік» З. Фройд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроекцію; викривлення до протилежності; звернення проти особи; проекцію та сублімацію [5].

Наразі, серед великої кількості захисних механізмів, доречним буде виокремити та описати найбільш відомі та найчастіше вживані. Серед них можна виокремити [4]:

1) **витіснення** розглядається як основа всіх захисних механізмів, воно забезпечує прямий шлях тривоги і входить до складу будь-якого іншого захисного механізму;

2) **заперечення** являє собою захист від реальності, що приносить біль, це – захисний механізм, за допомогою якого або заперечується (не визнається) будь-яка подія чи досвід, що заподіює страждання, або якась сторона самого себе;

3) **проекція** – це процес, за допомогою якого специфічні імпульси, бажання, сторони себе чи внутрішніх об'єктів представляються людині локалізованими в деякому зовнішньому стосовно себе об'єкті;

4) **заміщення** припускає переадресування інстинктивного імпульсу на менш загрозливий об'єкт;



5) **раціоналізація** – це процес, за допомогою якого дійсному поведженню дається обґрунтування, що не тільки його виправдує, але і маскує його щирі мотиви, поведження представляється і розуміється таким чином, що виглядає цілком розумним і виправданим;

6) **ідентифікація** – це процес, за допомогою якого тривога знімається за рахунок ототожнення (ідентифікації) себе зі значимим, важливим об'єктом;

7) **ізоляція** – це механізм захисту, за допомогою якого людина обособлює певну подію, яка приносить їй біль, перешкоджає стати частиною свого значимого досвіду.

Функція захисних механізмів, як вона представлена в психології, завжди ідентична – захиститися від хворобливих афектів, але шляхи досягнення цієї мети – різні.

Захист – це необхідна умова збереження стабільності особистісної структури в умовах постійного патогенного конфлікту між різними рівнями самосвідомості. Іншими словами – це спосіб, за допомогою якого особистість вберігається від впливу, що загрожує напруженістю й веде до дезінтеграції особистості [4].

Проаналізувавши літературу з проблем психологічного благополуччя та захисних механізмів, можна помітити, що саме останні сприяють та дозволяють особистості зберігати належний рівень психологічного благополуччя, оскільки загальна мета та функції захисних механізмів – це послабити почуття страху та тривоги, зберегти самооцінку особистості.

### Література

1. Аргайл, М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Бефани А. А. Эмоциональный компонент психологического благополучия личности: эвдемонистический поход. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія*. Одеса. 2012. Т. 17. Вип. 8 (20). С. 332-340.
3. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль: Инфра, 2005. 13 с.
4. Мак-Вильямс Н. Защитные механизмы. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе. Москва: Класс, 1998. 480 с.
5. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». По ту сторону принципа удовольствия. М., 1992. С. 256-324.
6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95-129.
7. Ryff C., Keyes C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995.

**Котлова Людмила Олександрівна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Ютаєва Наталія Володимирівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **Я- КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

Сьогодні наше суспільство перебуває в умовах досить активних, багатовекторних, різноманітних трансформації. Зрозуміло, що всі ці зміни можуть докорінно змінювати різні сфери особистості, але передусім значно впливають на Я-концепцію особистості.

В даний час велике значення приділяється розвитку позитивної Я-концепції. Її затребуваність зростає в умовах соціально-економічної та духовної кризи в країні, ломки звичних стереотипів, життєдіяльності та потоку агресивно насиченої інформації, яка знижує резистентність особистості до деструктивних впливів. Особливо гостро це позначається на сучасній молоді, що створює психологічний дискомфорт, веде до дестабілізації особистості, до виникнення і наростання таких негативних психічних станів, як занепокоєння, емоційна напруженість, тривожність, невпевненість у собі, роблячи істотний вплив на психічне та фізичне здоров'я. Сучасна молодь потребує глибокої «внутрішньої перебудови», яка передбачає самоусвідомлення, коригування ставлення до себе та до інших людей.

У наукових дослідженнях, в освітній практиці та законодавчих документах стали частіше вживатися терміни, написані з префіксами «само», «сам», які в інтегративному вигляді характеризують людину як суб'єкта власного розвитку, тобто як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, долі. Звертається увага на те, що зміст освіти має бути орієнтованим на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. В освітньому процесі мова йде про необхідність виховання вмотивованої, ініціативної, «домінантної» особистості, орієнтованої на успіх і кар'єру (в позитивному сенсі цього слова), на побудову та реалізацію продуктивних сценаріїв свого життєвого і професійного шляху.

Проведений аналіз літературних джерел дозволив виділити два аспекти розгляду поняття «Я». Один з них пов'язаний з теорією особистості та самосвідомістю, другий аспект пов'язаний з конкретними закономірностями розвитку особистості в онтогенезі [1; 2; 3].

Варто відмітити цінність ідей В. Мясіщєва для нашого дослідження, які полягають в тому, що достатня опрацьованість теорії відносин дозволяє досліджувати Я-концепцію особистості в контексті «реальних життєвих відносин суб'єкта», «соціальних ситуацій його розвитку» і діяльностей, за якими стоять мотиви і потреби. Зокрема, В. Мясіщєв виділяє в стосунках емоційну, оцінну та поведінкову сторони. Ці дослідження послужили основою для розгляду структури Я-концепції багатьом дослідникам [4, с. 111]. Так, вчений, розглядаючи процес формування «Я», зазначає, що досягнення власного «Я» і є процес його формування, що включає ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності разом з розвитком свідомості і самосвідомості, з ростом його самостійності [4].

У руслі даного дослідження вдалося встановити, що Я-концепція розглядається як системне утворення особистості, як фактор індивідуальності, як умова діяльності людини, як фактор розвитку в залежності від культурно-історичних умов, як компонент свідомості і як частина системи ціннісних орієнтацій особистості.

На думку дослідників гуманістичного напрямку, Я-концепцію слід розглядати як детермінанту поведінки особистості. Причому вони бачать залежність поведінки від трьох чинників: 1) як особистість бачить себе; 2) як вона розуміє ситуацію, в якій опинилася; 3) взаємодії попередньо перерахованих факторів [2; 3].

Отже, щоб змінити поведінку людини, необхідно змінити її уявлення про себе. Зіставлення поглядів різних наукових шкіл дозволило синтезувати зарубіжні та вітчизняні дослідження і виявити, що Я-концепція являє собою сукупність установок, спрямованих на себе, сформованих під впливом життєвого досвіду людини. Вона впливає на інтерпретацію досвіду людини, на формування мети, яку індивід ставить перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів щодо майбутнього, оцінку їх досягнення і, тим самим, на власне становлення.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1991.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избр. пед. труды: в 2 т. Т. 1. М., 1980.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984.
4. Мясіщєв В. Н. Психология отношений. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1995. 356 с.



**Мазяр Олег Васильович**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СИСТЕМА ДИСОНАНСІВ ОСОБИСТОСТІ**

Під системою дисонансів особистості ми розуміємо невротизацію суб'єкта на всіх рівнях психічного функціонування, насамперед, емоційному (психофізіологічному), когнітивному та поведінковому (соціально-психологічному). Переважна більшість існуючих систем включають аналіз емоцій, когніцій та поведінкових патернів, втім, це, радше, їхній мікст, вільний від взаємопов'язаних концептуальних принципів. Глибиннопсихологічна інтерпретація особистості не виходить за межі припущень, дарма, що почасти влучних і раціональних. Такі інтерпретації надто залежні від майстерності інтерпретатора, оскільки в них бракує універсальної однозначної схеми.

Фахівці під приводом значної варіативності психічної активності людини повсякчас уникають однозначних трактовок. Проте рівень науковості можна виміряти саме здатністю застосовувати принцип прокрустового ложа (редукцію) у поясненні поведінки особистості. Йдеться про механізм, який єднає концептуальні схеми емоційної, когнітивної та поведінкової психодинаміки.

Нами запропонована система психодинаміки особистості на всіх рівнях, яка дозволяє оцінити її невротичні порушення. Система дисонансів особистості охоплює теорію парабіозу, яка пояснює психодинаміку емоцій [1], концепцію когнітивної динаміки невротичного розвитку [2] і теорію поведінки, яка представлена концепцією комунікативних трикутників [3].

Центральне положення теорії: елементарна психічна одиниця має бінарну структуру, що забезпечує її функціонування внаслідок інверсії антитетичних елементів у межах психічної одиниці і в зв'язку з іншими одиницями. Зокрема, нами показано, що на психофізіологічному рівні основою виникнення бінарних психічних одиниць є ситуація збудження двох центрів. Ми це пов'язуємо з діяльністю двох антагоністичних сигнальних систем. Їхня єдність і боротьба запускають процес авторотації психічних елементів у межах бінарного утворення, що обумовлює його ускладнення.

Норма психічного розвитку – це забезпечення інверсії психічних одиниць, що у психофізіологічному вимірі призводить до їхнього гальмування. Зупинка інверсійного процесу позначається на невротизації особистості, необхідності її відтворити, що обумовлює феномен вимушеного повторення [4]. На когнітивному рівні це призводить до усвідомлення суперечності бінару, що можна кваліфікувати як абсурд. Зауважуємо, що абсурд є абсолютно функціональним когнітивним утворенням до моменту його «псування», коли суб'єкт стикається з неможливістю його диференціювати. Взагалі процес

дезабсурдизації є перманентним, наслідком чого стає можливість утворювати нові знаки. Але в ситуації припинення інверсії та авторотації психічних елементів, суб'єкт стикається з необхідністю його нівелювання (по суті гальмування). Однак, «розірвати» абсурд на два елементи виявляється нездоланною задачею, оскільки ці елементи, з формальної точки зору, є тотожними, становлять цілісність і за її межами існувати не можуть. Точніше, вони можуть єднатися з іншими елементами, але не розриваючи свої внутрішні зв'язки. Цей процес забезпечується процесами антонімії та синонімії.

Таким чином, психодинаміка особистісного розвитку – це інверсія елементів бінарних психічних утворень на емоційному та когнітивному рівнях. Допоки інверсія протікає безперешкодно, суб'єкт перебуває в межах умовної психічної норми, дарма що при цьому може демонструвати різний ступінь соціальної інтеграції. Зупинка інверсії позначається на невротизації особистості, яка долається шляхом реалізації особистісних змін (часто-густо навіть типологічних). Це знаходить свій вияв на поведінковому рівні. Суб'єкт прагне до повторення «травматичної» ситуації, коли отримає нагоду «перезапустити» емоції та когніції – пережити її по-новому, переосмислити. Втім, наслідком зазвичай стає повторення фрустрації, яка не сприяє гальмуванню антитетичних елементів, а сприяє їхньому збудженню, яке в подальшому легко актуалізується для чергового психологічного реваншу.

Соціально-психологічний рівень особистісного дисонансу виявляється у тому, що суб'єкт моделює власну комунікацію таким чином, щоб унеможливити нівелювання невротичного розвитку. Точніше, він моделює спілкування з особами, які є замісниками тих, хто сприяв виникненню особистісної проблеми, і щоразу намагається з їхньою допомогою вийти з невротичного кола. На загал, такий вихід виявляється можливим за умови правильного «тасування» соціальних контрагентів. Успішність цього процесу безпосередньо пов'язана зі здатністю дезабсурдизувати невротичне поняття (виявити достатню кількість синонімів та антонімів «зіпсованого» знаку), що може набувати характеру інсайту, та «розірвати» бінарну емоцію, досягши спочатку апогею її збудження (катарсис), а потім загальмувавши авторотацію її елементів.

### Література

1. Мазяр О. В. Психофізіологічний механізм формування невротичного розладу. *Врачебное дело*. 2017. № 7. С. 110-116.
2. Мазяр О. В. Структурні особливості знаку в умовах неврозу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Випуск 5. С. 60-65.
3. Мазяр О. В. Соціальний аналіз особистісної проблематики. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 2. С. 21-25.
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.

**Мітіна Світлана Володимирівна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки

*Таврійський національний університет імені І.В. Вернадського  
м. Київ, Україна*

## **ІНТЕРНЕТ-СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ**

На сучасному етапі розвитку суспільства віртуальний простір займає все більш домінуючу роль у процесі соціалізації особистості й здійснює безпосередній вплив на її розвиток, відсуваючи на другий план класичні інститути соціалізації. Молодь засвоює у віртуальному світі нові норми й правила, які не завжди позитивні та не співпадають із загальноприйнятими в межах існуючої культури стандартами, ускладнюючи цим процес соціалізації в реальному світі. Відомо, що Інтернет-середовище містить у собі елементи всіх культур користувачів, тому постають питання про те, як змінюються культурні цінності людини у віртуальному просторі, наскільки особистість керує впливами, що здійснює на неї це середовище, як попередити ризик викривлення розвитку особистості. Пошук відповідей на ці питання актуалізує необхідність проведення досліджень, спрямованих на попередження негативних наслідків соціалізації особистості у віртуальному просторі.

Останнім часом все більша кількість дослідників звертається до вивчення віртуальної реальності та Інтернет-соціалізації (О. П. Белінська, О. Є. Войскунський, Т.О. Галіч, С.О. Данілов, А.Є. Жичкіна, О. Б. Зінчина, О.В.Камінська, А.І. Лучинкіна, В.О. Плешаков, А.В. Чистяков та інші). При вивченні соціалізації особистості в Інтернет-просторі дослідники використовують певний спектр понять: кіберсоціалізація, віртуальна соціалізація, Інтернет-соціалізація, що позначають ті чи інші особливості взаємодії людини у віртуальному просторі.

Термін «кіберсоціалізація» введений у науковий обіг В.О. Плешаковим, який розглядає соціалізацію особистості у кіберпросторі як процес якісних змін структури самосвідомості, що відбувається під впливом і в результаті використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у контексті життєдіяльності особистості. Фактори Інтернет-соціалізації розглядаються як відносно постійні психологічні детермінанти, що запускають та підтримують процес входження індивіда до віртуального світу. Автор виокремлює чотири групи факторів Інтернет-соціалізації, а саме: мегафактор Інтернет-соціалізації – це Інтернет-середовище, що виступає простором функціонування інформаційного суспільства; макрофакторами є соціальні мережі, поштові сервіси, пошукові системи Інтернет-середовища, файлообмінні мережі, масові онлайн-ігри, блогосфери; мезофакторами є загальнодоступні універсальні Інтернет-енциклопедії, Інтернет-телебачення, Інтернет-магазини, Інтернет-

аукціони, електронні платіжні системи, чати, ігри онлайн; мікрофакторами Інтернет-соціалізації є персональна зону кіберпростору як результат життєдіяльності та самопрезентації особистості у кіберпросторі [4, с. 16].

На думку А.В. Чистякова, доцільним є введення у теоретико-методологічний оборот поняття «третинна соціалізація», яку не можна зводити ні до первинної, ні до вторинної соціалізації, оскільки вона здійснюється всередині віртуального простору, а його результати визначаються на реальному соціальному оточенні індивіда. Саме, поєднання життя особистості в реальному та віртуальному просторах формує третинну соціалізацію, під якою автор розуміє інтеріоризацію норм, цінностей, патернів поведінки, прийнятих в конкретному мережевому сегменті, членом якого став індивід, або є загальноприйнятими в соціальній спільноті кіберпростору в цілому. При цьому, вчений акцентує увагу на те, що новий вид соціалізації може мати різну спрямованість і, відповідно, двоякий результат, а саме: забезпечувати розвиток як позитивної життєвої орієнтації, засвоєної в результаті первинної і вторинної соціалізації в реальному соціумі, так і негативної – призводити до десоціалізації в реальному соціумі. Третинна соціалізація, в разі інтеріоризації цінностей і патернів деяких мережевих спільнот, може перероджуватися в «перевернуту» соціалізацію, тобто залучення до норм і цінностей, що не відповідають ні історичному минулому, ні цілям суспільства, ні накопиченому культурному потенціалу. Це «перекидання назад», автор пов'язує із загальним процесом руйнування суспільних і культурних норм, правил і способів поведінки, які можуть відбуватися в Інтернет-просторі. Функціонування в Інтернет-просторі тих мережевих спільнот, мета існування яких не узгоджуються з цінностями даної культури, веде до посилення мозаїчності норм, які регулюють поведінку людини. В цьому випадку відносна системність первинної та вторинної соціалізації реального соціуму порушується, особистість дезорієнтується, що проявляється у втраті ціннісних орієнтацій, в формуванні безвідповідальності, в руйнуванні морального ядра особистості, у втраті здатності до самостійного критичного мислення [5, с. 25].

Проте, на нашу думку, позитивна чи негативна спрямованість соціалізації особистості у віртуальному просторі залежить значною мірою від успішності первинної та вторинної соціалізації особистості, тобто від засвоєних суб'єктом у реальному суспільстві соціальних норм і цінностей, від рівня культури людини і, зокрема, від наявності у неї вмінь ідентифікувати способи маніпулювання собою та здатності протистояти різного роду маніпуляціям. Саме індивідуальні властивості особистості є критерієм критичного засвоєння Інтернет-культури та умовою попередження негативного впливу віртуального середовища.

На думку О.Б. Зінчиної, для попередження негативних наслідків віртуальної соціалізації, підвищення соціальної та психологічної безпеки особистості у Інтернет-просторі необхідне, перш за все, усвідомлення та обговорення проблеми соціалізації сучасної молоді, прийняття на себе відповідальності всіма членами інтернет-спільноти, як розробниками

програмних продуктів і сайтів, так і простими користувачами. Крім цього, необхідно формування у молоді медіакультури, яке повинно відбуватися на рівні традиційних інститутів соціалізації, зокрема сім'ї та системи освіти, шляхом впровадження відповідних курсів у навчальних закладах з метою розширення загальних, соціокультурних та комунікативних здібностей [2, с. 338].

А.І. Лучинкіна розглядає інтернет-соціалізацію особистості як багаторівневий процес, що розгортається на всіх щаблях віртуального простору і являє собою процес інтерференції зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, засвоєних суб'єктом у реальному суспільстві, і привабливих для особистості, але не реалізованих у реальному просторі у силу неможливості їхньої реалізації, в результаті якого формується новий вид ідентичності – віртуальна ідентичність суб'єкта в Інтернеті. При цьому авторка зазначає, що провідними механізмами соціалізації особистості у інтернет-середовищі є механізми включеності, самовираження і конформності. А.І. Лучинкіна виокремлює три складові інтернет-соціалізації: міфологічну, потребово-мотиваційну і когнітивно-інструментальну, які мають декілька рівнів реалізації і можуть розгортатися незалежно одна від одної. Порушення, які відбуваються при розгортанні хоч однієї з зазначених складових, призводять до викривлення процесу інтернет-соціалізації особистості, при цьому, може бути сформована як просоціальна віртуальна ідентичність, так і соціальна або асоціальна віртуальні ідентичності. Авторка пропонує систему психологічного супроводу Інтернет-соціалізації з метою оптимізації цього процесу, а саме: формування конструктивних уявлень про роль Інтернету в житті людини, підвищення інструментальної компетентності та формування адекватної мотивації до користування віртуальним простором [3, с. 29].

З метою попередження викривлення процесу соціалізації особистості у віртуальному просторі, Т.О. Галіч наголошує на необхідності створення в Інтернет-просторі культурного сегменту, спеціально орієнтованого на молодих людей і конкуруючого з низькокультурними мережевими ресурсами, створення Інтернет-сайтів, які задовольнятимуть потреби молоді і в той же час сприятимуть їхньому особистісному розвитку та успішній соціалізації. А також підтримка «віртуальної етики», задачами якої має бути: закріплення моральних норм і цінностей, які будуть діяти в мережевому суспільстві; соціальний контроль за поведінкою Інтернет-користувачів; моральна оцінка процесів віртуальної комунікації; введення певних обмежень і заборон [1, с. 255].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що процес Інтернет-соціалізації особистості доцільно розглядати у двох вимірах: по-перше, це соціалізація у Інтернет-просторі, коли суб'єкт засвоює норми, цінності та моделі поведінки в віртуальному просторі, тим самим інтегрується в мережеві Інтернет-спільноти; по-друге, це соціалізація в реальному світі, але через віртуальний вимір. Інтернет-простір виступає одним із потужних агентів соціалізації, який чинить істотний вплив на розвиток особистості, при цьому знижується роль традиційних інститутів соціалізації. З метою оптимізації процесу соціалізації



особистості в Інтернет-просторі необхідна система заходів, що сприятиме гармонізації особистості та розширенню її здатності до встановлення конструктивних стосунків з оточуючими в реальному світі.

### Література

1. Галіч Т.О. Соціальні мережі інтернет як агент соціалізації молоді. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: збірник наукових праць ДонДУУ*. 2014. Вип. 281. С. 250-256.
2. Зінчина О. Б. Медіасоціалізація сучасної молоді: виклики і відповіді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. Випуск 39. С. 332-339.
3. Лучинкіна А.І. Психологічні закономірності соціалізації особистості у віртуальному просторі: *автореф. дис... д-ра. психол. наук*. Київ, 2014. 35 с.
4. Плешаков В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека. *Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2010. № 2. С. 15-18.
5. Чистяков А. В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: *автореферат дис. ... доктора социологических наук*. Ростов-на-Дону, 2006. 54 с.

**Павелків Віталій Романович**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної психології та психодіагностики  
*Рівненський державний гуманітарний університет*  
*м. Рівне, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТРКУЛЬТУРНИХ РУХІВ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

*«Молодіжна субкультура це міст між залежністю дитинства і незалежністю дорослості, а також деякий різновид ритуального переходу по ньому...»*

*Т. Парсонс*

Вікова асиміляція молоді, переробка культуральних стереотипів в рамках сприйняття суспільства, які притаманні соціальному розвитку особистості – це культуральне здобуття досвіду вікового етапу в житті кожної людини, коли відбувається формування особистості, самовизначення і самореалізація індивіда, що не можуть не включати і соціалізуючий аспект. Соціально-психологічні особливості та поведінкові реакції людини формуються внаслідок тиску, який існує між внутрішніми прагненнями або бажаннями індивідів і зовнішніми потягами або спонукami суспільства. Внаслідок конфлікту між особистісним потягом та нормами суспільства виникає проблема самовизначення особистості, самоствердження, формування інфантильної свідомості, безальтернативності, знецінення ціннісно-сміслових настанов, і, як наслідок, деформація особистості.

Сучасна трансформація суспільства (криза соціально-економічного, політично-правового та духовно-культурного розвитку); стрімкий розвиток сучасних технологій, глобалізація, яка формує нечіткість єдиного інформаційного простору, створює інтенсивне зіткнення полярних ідей та ідеологій, що зумовлює зміни культурно-історичного середовища існування, зокрема формування альтернативного середовища (контркультури) на противагу панівній системі громадських інститутів: заперечення всіх старих форм і структур влади, судочинства, економіки; відмову від політики і влади будь-яких ідеологій; заперечення системи освіти і виховання, пошук нових форм освіти і сприйняття; нетрадиційне мистецтво в музиці, танцях, живописі, літературі; нетрадиційні форми релігії, містика, культи, досліді зі зміною свідомості і сприйняття світу.

Термін «counter-culture» вперше (1951 р.) згадується американським соціологом Т. Парсонсом в контексті дискусії щодо ідеології субкультурних рухів та девіантних груп [2, с. 522], проте у звичному значенні термін «контркультура» у науковий обіг вперше ввів американський соціолог Т. Роззак (1968 р.) для позначення різних молодіжних рухів, спрямованих проти «культури батьків». На думку Т. Роззака, контркультура – «...тип протестуючого світогляду, характерного в кінці 60-х для дітей технократів». Пізніше він уточнив

це визначення, заявивши, що контркультура – протест не проти культури як такої, а «...проти даного типу культури, проти даного типу цивілізації, проти «культурного коду», який здатний знищити все живе на Землі» [3].

Т. Роззак розвинув ідеї розпаду «одновимірного суспільства» і висунув припущення, що контркультура покликана створити новий тип культури, заснований на розкріпаченні людської чуттєвості («сексуальна революція») і розвитку естетичних здібностей індивіда («андеграунд»).

На противагу позиції Т. Роззака про деструктивне значення контркультури, Мілтон Дж. Їнгер (1984 р.) відводить контркультурі позитивну роль в суспільстві. На його думку, позитивна роль контркультури полягає в стимулюванні руху культури соціальної системи, яка розвивається тільки за умови протистояння дестабілізуючого (контркультура) і стабілізуючого (традиційна культура) факторів [4].

Контркультура має свої особливі норми, цінності, ідеали, які несумісні з культурою загальною. Представники контркультури переконані в тому, що не можуть і не повинні йти на компроміс зі всією культурою через ідеологічні відмінності, які їх і відділяють одна від одної.

Як зазначає О. Невельська-Гордєєва, при визнанні людиною цінностей суспільної свідомості контркультура стає неактуальною для неї і навпаки [1, с. 127], у той час як конфліктуючі системи цінностей викликають появу в нормативному полі суперечних ціннісних структур, що на психологічному рівні вимагає активного самовизначення особистості [1, с. 129].

Здійснюючи психологічний аналіз контркультури, варто зазначити, що її наявність вимагає від суспільства загалом і окремо взятої особистості більшої терпимості до самореалізації інших людей, їх свободи у самовизначенні.

Хоча усвідомлення поняття «контркультура» відбулося лише в 60-70 рр. ХХ ст., коли цей термін був використаний для позначення спочатку в публіцистиці, а потім і в науковій літературі, яка описувала і вивчала так звані «рухи молодіжного «бунту», і в якому вчені відразу ж побачили своєрідні спроби пошуку не тільки нових соціальних цінностей, але і нового способу життя, дослідження контркультурних рухів не втратило актуальність і по нині.

### Література

1. Невельська-Гордєєва О. П. Психологічні аспекти субкультури в контексті нормативного поля. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. Харків, 2010. № 91. С. 127–129.
2. Parsons T. *Social System*. Abingdon: Routledge, 2005. 636 p.
3. Roszak T. *The Making of a Counter Culture: Reflections on the Technocratic Society and Its Youthful Opposition*. California: University of California Press, 1995. 346 p.
4. Yinger J. Milton. *Countercultures: The Promise And The Peril Of A World Turned Upside-Down*. New York: FreePress, 1984. 384 p.



**Пирог Валентина Олександрівна**  
 студентка спеціальності «Маркетинг»  
*Національний технічний університет України*  
*«Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського»*  
*м. Київ, Україна*

**Науковий керівник:**  
 Гнітецький Є. В., кандидат економічних наук,  
 старший викладач кафедри промислового маркетингу

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ПОПУЛЯРНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ ТІКТОК СЕРЕД ПОКОЛІННЯ Z**

«Теорія поколінь» була розроблена американськими вченими Н. Хоувом і В. Штраусом в 1991 р. [3], згідно неї існують декілька поколінь, що відрізняються своїми соціальними характеристиками: величне покоління (1900–1923 рр.); мовчазне покоління (1923–1943 рр.); покоління бебі-бумерів (1943–1963 рр.); покоління X (1963–1983 рр.); покоління Y (1983–2003 рр.); покоління Z (2003–2023 рр.). На формування поколінь впливають історичні, політичні та культурні події, тому межі поколінь можуть відрізнятися в різних країнах. Появу покоління Z пов'язують із створенням Інтернету та входом його до повсякденного життя. Науковці під керуванням Є. Шаміс адаптували «Теорію поколінь» для Росії та країн СНГ і виявили, що в нашому соціумі поколінням Z потрібно вважати дітей, які народилися й народяться в період 2004–2024 рр. [4].

Американський дитячий психолог Ш. Постник-Гудвін визначає такі ознаки дітей покоління Z: нетерплячість; зосередження на короткострокових цілях; залежність від Інтернету; фрагментарність образного мислення; швидке дорослішання; орієнтація на використання; цінування чесності (тому в соціальних мережах вони відкриті та щирі); віртуальний світ для них на першому плані; техніку знають краще, ніж розуміють почуття людей; розумні виконавці (легко піддаються впливу) [2].

У період digital-глобалізації на зміну традиційним формам журналістики приходять нові медіа. На початку ХХІ століття з'явився новий формат існування засобів масових комунікацій, головною ознакою яких є не лише поширення новин через цифрові платформи, а й активна участь читачів у створенні контенту [8].

Високий ритм життя призводить до скорочення обсягів інформації, що передається через ЗМІ – повідомлення стають місткішими, включають більше схем та ілюстрацій. Цей спосіб подачі матеріалу з часом приводить до того, що людина прагне засвоїти нову інформацію швидко, не концентруючись на певному фрагменті. Таке явище в психології отримало назву «кліпове мислення» [8]. В цілому, під кліповим мисленням розуміється здатність людини швидко, але поверхово сприймати інформацію, що транслюється.

Такі зміни спровокували появу соціальних мереж: Facebook (2004 р.), Instagram (2010 р.), Snapchat (2011 р.), TikTok (2016 р.). За результатами 2019 р. додатками із найбільшою кількістю завантажень через App Store та Play Market були WhatsApp, Messenger, Facebook, TikTok, Instagram [2]. Отже, навіть враховуючи заборону TikTok в Індії на декілька місяців, дана соціальна мережа зайняла 4 місце за кількістю завантажень, та 1 місце серед додатків, які не належать Facebook. Станом на лютий 2020 р. загальна кількість завантажень додатка TikTok перевищила 1 млрд. разів, а кількість активних користувачів перевищила 500 млн. осіб [1], 41% з яких мають вік від 16 до 24 років, тобто є представниками покоління Z.

Соціальна мережа TikTok призначена для поширення коротких відеороликів з використанням спеціальних ефектів і музики. Створення відеоряду, ще кілька років тому зрозуміле лише професійним відеомейкерам і монтажерам, тепер доступно будь-якій людині, що має смартфон і фантазію [8]. Люди покоління Z хочуть бути неповторними, чимось відрізнитися від інших людей [9], тому важливо надати їм можливість бути щирими та унікальним, одночасно демонструючи це.

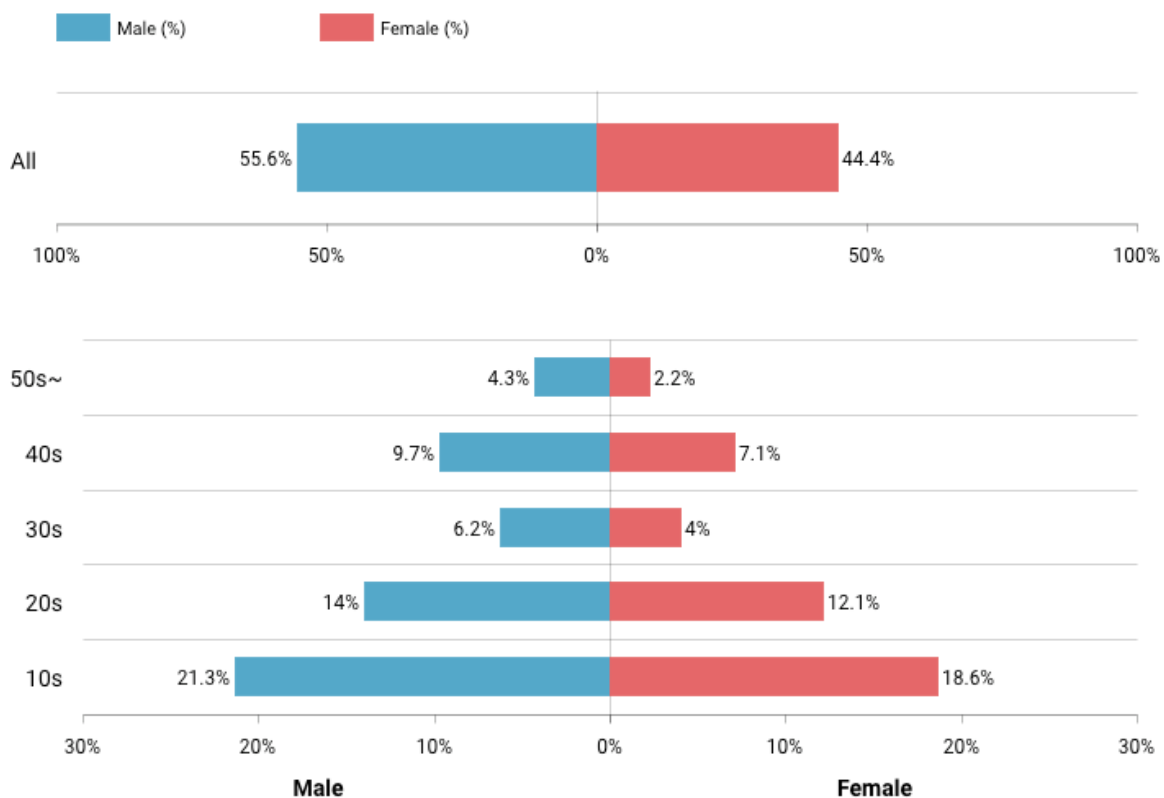


Рис. 1. Розподіл аудиторії TikTok за віком та статтю (за [2])

Для фахівців у сфері реалізації товарів повсякденного попиту (FMCG сектор), брендового одягу або «розкрутки» молодих виконавців сучасної музики даний соціальний майданчик має великі можливості для просування. За два роки свого існування він вже встиг зібрати 290 млн. підлітків і людей молодше

двадцяти років, що становить майже половину від загального числа відвідувачів соціальної мережі [2].

Чому TikTok привертає увагу саме покоління Z? Для цього є ряд пояснень:

- «Кліпове мислення» та коротка концентрація уваги. Контент соцмережі – динамічні короткі відео з використанням ефектів і музики, які пішли від формату Vine-відео (короткі відео до 10 секунд на платформі Vine, яке було популярне в Америці). Представники цього покоління концентрують увагу в мережі не довше 8 секунд, а основний формат контенту у TikTok – це відео, які є коротшими навіть за хвилинні відео Instagram, що робить споживання такого контенту цікавішим та комфортнішим для молодих людей. Мемі також є різновидом «кліпового», фрагментарного контенту [6]. TikTok впровадив новий тренд, перетворюючи музику в мемі.

- Відкритість новим брендам сучасного рівня, а особливо тим, які пов'язані з інтернет-компаніями. Особливість TikTok, як й Instagram, в тому, що ці соціальні мережі були створені з самого початку з орієнтацією на мобільне користування, а покоління Z більшу частину свого часу проводить у смартфоні. Слід зауважити, що Instagram розробив web-версію додатка, але вона не має повного функціоналу (відсутня можливість викладати пости, а можливість переписуватися, станом на березень 2020 року, тестується).

- Легке створення власного контенту дає представникам покоління Z бути тою особистістю, якою вони хочуть та доносити це до зовнішнього світу. Для створення контенту в додатку є повноцінний відеоредактор з величезною кількістю ефектів, масок, переходів і фільтрів. Алгоритми рекомендацій в додатку дуже демократичні: в тренди можна потрапити незалежно від того, скільки у тебе підписників. Челенджи дозволяють отримати більше охоплення і відчувати себе частиною спільноти. TikTok став новою «затишною гаванню» для молодих людей, які не хочуть сидіти в соцмережах зі своїми батьками. У ній немає політиків і брендів, немає реклами і токсичного контенту – тільки позитив, танці, музика і жарти [2].

Успіх соціальної мережі TikTok називають феноменом, адже здавалося, що ніша вже була зайнята Instagram, але він, як ми з'ясували, є закономірним. Активною аудиторією Інтернету наразі є представники покоління Z, які найбільше цінують динамічний короткий контент, а TikTok запропонував саме такий формат, без статичних нудних фото та довгих відео. Отже, можна зробити висновок, що соціальна мережа TikTok реагує на запити сучасного світу та відповідає потребам молодого покоління Z.

### Література

1. Alexander J. TikTok surges past 6M downloads in the US as celebrities join the app. *The Verge*. 2018. URL: <https://www.theverge.com/2018/11/15/18095446/tiktok-jimmy-fallon-tony-hawk-downloads-revenue>

2. Global App Revenue Reached \$39 Billion in the First Half of 2019, Up 15% Year-Over-Year. URL: <https://sensortower.com/blog/app-revenue-and-downloads-1h-2019>
3. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Co, 1991. 538 p.
4. Кащук К. М. Особливості управління співробітниками X, Y та Z поколінь. *Економіка. Управління. Інновації*. 2018. № 1 (22).
5. Коростіль Л. А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта*. 2018. Випуск № 1 (34). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5229](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229)
6. Мануал по продвижению в TikTok. URL: <https://my-master.net.ua/manual-po-prodvizheniyu-v-tiktok/>
7. Пирог Г.В., Пирог О.В. Психологічний аналіз форм відображення процесу мислення в соціальних мережах. *Наука і освіта*. 2017. № 7. С. 50-57.
8. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 2. С. 24-30.
9. Странные челленджи, мемы и миллиарды коротких видео: почему TikTok стал таким популярным? URL: <https://esquire.ru/articles/116582-strannye-chellendzhi-memy-i-milliardy-korotkih-video-pochemu-tiktok-stal-takim-populyarnym/#part4>
10. Стрыгина О.А. Феномен клипового мышления пользователей в эпоху новых медиа. URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/zhurnalistika/3/Strygina.pdf>

**Прокудіна Вікторія Володимирівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **КРОС-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «ЧОЛОВІК» ТА «ЖІНКА» У СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

Розвиток самосвідомості починається на найбільш ранніх етапах онтогенезу з виокремлення дитиною себе із світу предметів та інших людей. Вперше в розвитку особистості окремі прояви самосвідомості – самоспостереження, самопізнання, ставлення до себе, саморегулювання діяльності та поведінки, – стають необхідними потребами. Зароджуючись і розвиваючись у праці, свідомість втілюється в праці, створюючи предметний світ олюдненої природи, світ культури. Здійснюючи практично-перетворювальну діяльність, людина створює «другу природу», засоби та знаряддя виробництва, специфічно людське середовище існування, будує форми спілкування та соціальної організації. Іншими словами, людина створює світ відповідного довкілля, культуру в цілому. Можна стверджувати, що становлення свідомості пов'язане з формуванням культури на основі практично-перетворювальної діяльності людей.

Суспільна свідомість може існувати тільки тоді, коли є конкретні її носії – людина, соціальні групи, спільності, конкретні індивідууми та інші суб'єкти. Без основних носіїв суспільної свідомості – конкретних людей, – вона неможлива. Тому суспільна свідомість здатна існувати та повноцінно функціонувати лише в індивідуальному вимірі, тобто через індивідуальну свідомість, що є духовним світом даної конкретної особистості, її поглядами, почуттями, уявленнями, настроями.

Врахування специфіки індивідуальної свідомості, її багатогранності, неповторності всього того, що становить сутність духовності особистості, є надзвичайно важливою умовою формування та розвитку цінностей духовної культури, свідомості людини.

Завдяки гендерним дослідженням проблеми сутності людини, сенсу її буття та призначення отримали репрезентацію, представивши їх пов'язаними з соціально-статевими ролями кожного індивідуума та наявними в будь-якому суспільстві ієрархєю та дискримінацією за ознакою статі.

Перша ступінь на сходах соціального розвитку – це поділ господарських і релігійних функцій між чоловіком і жінкою. Історична спадщина «природної

природності» нерівності чоловіків і жінок до сьогодні відтворюються в гендерних стереотипах: жінка дає дитині тіло, чоловік – душу; чоловік – норма, жінка – відхилення від неї; чоловік вищий, жінка нижче за своєю природою; чоловік володарює, жінка підкоряється, тощо.

У кожній європейській культурі – залежно від історичного періоду та конкретної соціальної верстви, – уявлення про те, що означає бути правильною та гідною або, навпаки, нищою жінкою, відрізнялися. Слід лише розуміти, що в жодній європейській культурі (в тому числі і українській) ніколи не панував матриархат. Усі ці культури були патріархальними – кожна у свій спосіб [2].

У країнах сонячного Сходу (особливо у КНР) також було суворе розмежування гендерних ролей: жінок прирівнювали до ряду нікчемних людей. Тому у них були перемотані білою тканиною ноги, показуючи цим, що вони раби, слуги своїх господарів. Від них вимагалися лише відданість та покірність, продовження роду. Чоловіки, навпаки, почувалися верховними вільними вождями [1].

США не поступалася іншим країнам патріархального стилю життя, проте у них перших прозвучало «гендерна рівність». Жінки провели цілих три гендерних революцій, що і призвело до великих змін. Кожна революція була присвячена різним реформам. Перша хвиля фемінізму зосередилась на виборчому праві жінок і політичній рівності для жінок. Друга хвиля мала фокус у політичній рівності та усуненні культурної дискримінації в суспільстві. І, нарешті, третя хвиля зосередилась на рівності не лише статі, але й рас. Кожна з цих хвиль певним чином сприяла подоланню гендерної дискримінації в різних сферах життя жінки: від юридичної рівності до соціальної рівності, рівності на робочому місці [3].

Згодом дух американського фемінізму перейшов на Західну Європу, а потім його почали переймати у різних куточках світу.

На даний момент питання образів «жінки» та «чоловіка» можна прослідкувати у гендерних стереотипах, які є наслідком саме гендерної нерівності. Під впливом гендерних стереотипів, які існують у кожному суспільстві і формуються в контексті культури, історичного часу, в свідомості чоловіків та жінок виникає гендерна ідентичність.

В аналізі гендерних стереотипів важливу роль відіграє виділення бінарних опозицій, що традиційно приписуються чоловікові чи жінці: логічність-інтуїтивність; абстрактність-конкретність; свідомість-несвідомість; влада-підпорядкування; порядок-хаос; незалежність, індивідуальність-близькість, колективність; імпульсивність, активність-статичність, пасивність; непостійність, невірність, радикалізм-постійність, вірність, консерватизм [4].

Важливим є формування образу «чоловіка» та «жінки» у сучасної молоді, адже надалі без подібних формувань буде здійснюватися «викривлене» бачення та прийняття суспільства, яке матиме певні негативні наслідки.

### Література

1. Крістева Ю. Китайки, що «пливуть проти течії». Полілог. К.: Юніверс, 2004. С. 460-463.
2. Морщакова О.С. Історико-соціальні та правові аспекти гендерної рівності. Веб-сайт. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/571/>
3. Mason E.S. Gender differences in job satisfaction. *The Journal of Social Psychology*. 1994. P. 143-151.
4. Miller J.B. Toward a new psychology of women. Boston: Beacon Press. 1976.



**Ратошнюк Микола Миколайович**  
магістр спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Можаровська Т.В., кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ**

Під стереотипом зазвичай розуміють спрощене, схематизоване, найчастіше перекручене або навіть помилкове, характерне для сфери повсякденної свідомості уявлення про певний соціальний об'єкт (людину, групу людей, соціальну спільноту тощо). Вперше термін «стереотип» ввів у наукове застосування У. Ліппман. Автор визначав соціальні стереотипи як образи світу, які заощаджують зусилля людини при сприйнятті складних соціальних об'єктів і захищають її (людські) цінності, позиції та права [6]. Іноді стереотипами називають стійкі, систематично повторювані форми поведінки.

Концептуальні основи вивчення гендерних стереотипів, визначення та підходи, аналіз їхнього змісту і механізмів створення в соціокультурному просторі розглядаються в багатьох дослідженнях. Однак визначення гендерних стереотипів залишається предметом дискусії.

До основних характеристик соціальних стереотипів відносяться змістові та динамічні їх складові. Так, змістовими характеристиками соціального стереотипу є його погодженість, схематичність, однорідність, несуперечність. Динамічні характеристики акцентують стійкість, ригідність і консерватизм соціальних стереотипів [6].

Основними характеристиками гендерних стереотипів прийнято визначати наступні: погодженість [1, с. 151]; схематичність та спрощеність; емоційно-оцінна наповненість; стійкість та ригідність [3, с. 144]; неточність [2, с. 5].

Гендерні стереотипи – своєрідний механізм твердження андроцентричної культури, а підтримка гендерних стереотипів – неминучий наслідок повсякденного функціонування у світі такої культури.

У роботі А.В. Либіна подано результати досліджень гендерних стереотипів у останні десятиліття минулого сторіччя, які свідчать про узагальнені образи типового чоловіка та типової жінки. Так, чоловік, у системі традиційних поглядів, представлений як агресивний, заповзятливий, домінуючий та незалежний, а жінка – як тактовна, ніжна та орієнтована на інших людей [5].

Гендерні стереотипи, як і інші соціальні стереотипи, – глибоко вкорінені уявлення, що важко змінювані й часто складно усвідомлювані. Вони є «прикладом неусвідомленої ідеології» [5]. Інакше кажучи, стереотипи (і гендерні

стереотипи зокрема) виступають набором переконань, які є для нас внутрішньо прийнятними, але часто неусвідомлюваними, оскільки ми навіть не мислимо собі альтернативних концепцій навколишнього світу [5].

Однак стійкість гендерних стереотипів не абсолютна. Процес зміни стереотипів обумовлений як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. У масовій свідомості гендерні стереотипи можуть змінюватися під впливом об'єктивних умов, таких як соціально-економічні або політичні трансформації. Що стосується суб'єктивних факторів, то вони пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями й умовами соціалізації особистості. У будь-якому суспільстві, у будь-якій малій чи великій групі завжди є люди більше або менше піддані гендерним стереотипам.

Є. Ільїн виділяє декілька негативних ефектів гендерних стереотипів, що проявляються в ситуаціях міжособистісної взаємодії [4]. Перший негативний ефект полягає в тому, що існуючі стереотипи образів чоловіків і жінок діють як «збільшувальне скло», тобто розходження між чоловіками та жінками підкреслюються й значною мірою перебільшуються. Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка тієї самої події, що залежить від того, до якої статі належить учасник події. Це, наприклад, наочно проявляється у відношенні дорослих до дітей різної статі. Тому, стереотипне сприйняття веде до того, що виходячи з одиничного випадку, робляться масштабні узагальнення [4].

Наприкінці 70-х рр. американський вчений Г. Таджфел [1] визначив основні особливості гендерного стереотипу:

1) люди з легкістю проявляють готовність характеризувати великі людські групи (або соціальні категорії) недиференційованими, грубими й упередженими ознаками;

2) соціальні стереотипи, які включають в себе гендерні, до деякої міри можуть змінюватися залежно від соціальних, політичних та економічних змін, але цей процес відбувається вкрай повільно;

3) стереотипи дітьми засвоюються дуже рано й використовуються ще задовго до виникнення ясних понять про ті групи, до яких вони упереджено ставляться.

Таким чином, усвідомлення особистістю своєї гендерної приналежності – складний процес, пов'язаний із засвоєнням відповідної гендерної ролі, стереотипу, який традиційно асоціюється із жіночою або чоловічою соціальною функцією.

### Література

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. Москва: Научная мысль, 1990. 286 с.
2. Васютинський В.О. Чоловіче або жіноче чи і жіноче, і чоловіче: *Психолог*. 2003. С. 5-8.

3. Донцов А.М., Стефаненко Т. Социальные общественные стереотипы: вчера, сегодня, завтра. *Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов*. Москва: Аспект-Пресс, 2002. 288 с.
4. Ильин Е. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2006. 544 с.
5. Мещеркина Е.К. «Зазеркалье» гендерных стереотипов. *Альманах. Диалог российских и американских женщин*. 1997. № 1. С. 19-22.
6. Липпман У. Общественное мнение. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.

**Рубський В'ячеслав Миколайович**  
 доктор філософських наук,  
 старший викладач кафедри практичної психології  
*Одеський національний морський університет*  
*м. Одеса, Україна*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КВІР-ТЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз методології сучасних ревізійністських досліджень ЛГБТ-вчених виявляє внутрішні протиріччя світоглядних установок дослідників даного напрямку. При уважному читанні самих ревізійністів можемо виявити приховані посилки в інтерпретації сакральних текстів християнства та іудаїзму, в яких знайшли своє відображення імпліцитні установки світогляду авторів. У цьому випадку специфіка ЛГБТ-інтерпретації давнини виявляє її глибинну тотожність із «протилежними» їй гетеросексуальними патернами культури.

Щоб виявити найбільш змістовну та часто несвідому частину тези, необхідний уважний аналіз імпліцитних посилок її аргументації. Як заповнення неочевидності тези аргументація може містити в собі більш значущий смисловий посил, ніж сама теза. Те, як саме співрозмовник пояснює свою тезу, в більшості випадків набагато краще дає зрозуміти його позицію. Часто декларована теза в свідомості людини виконує роль ідентифікаційного гасла або красивої заяви, містить у собі психологічно компенсаторну функцію або формулу інтелектуального задоволення. Таким чином, заява (теза), яка звучить назовні, виявляється частиною теоретизації світу саме з тієї причини, що цього компоненту недостатньо всередині світоглядного простору. Тобто симпатія до декларованого назовні може мати функцію урівноваження переважаючого змісту свідомості.

В культурно-історичному контексті заборона гомосексуальних зв'язків у Торі була пов'язана з табу на оргіастичні священні ритуали сусідніх народів, під час яких передбачалися й одностатеві акти. Таку інтерпретацію відстоювали: Д. Бейлі (D.Sh. Bailey), Дж. Мак Нейл (J.McNeill), Т. Хорнер (T. Horner), Дж. Босуелл (J. Boswell) та інші. Найбільш популярними є приклади твердження про гомосексуальний зв'язок Рути з Ноомі (книга Рут) і Давида з Йонафаном (1 та 2 Царств). Такі твердження представлені, зокрема, у публікаціях К. Блекмер (C.E. Blackmer) [1]; спільній книзі преп. Дж. Майнера (J. Miner) і Дж. Коннолі (J. Connolly) [2], статті В.Черноіваненка [3], та інших працях на цю тему.

Однак виразно простежуємо характерні сексистські й патерналістські кореляції, виправленням яких повноцінно займається сучасна квір-теологія. Ось, приміром, що пише Ненсі Вілсон: «Доказів того, що Біблія не засуджує гомосексуалізм, недостатньо. Геї та лесбійки повинні мати можливість проголосити: «Так, це “І наша історія теж!”» [4]. Ця яскрава теза імпліцитно містить у собі ту ж структуру сексистської й традиціоналістської свідомості, з якою і бореться. ЛГБТ потрібна не тільки і не стільки сексуальна свобода,

скільки своя історія, Біблія, що діють у культурі як класичні патерни. Як і будь-яке право, *право* ЛГБТ постає *обов'язком* для інших соціальних груп. Таким чином, якби гомосексуалістів було кількісно більше, то вони в історії прагнули б до такого ж домінування. Зокрема, в просторі аналізу біблійних текстів як певної загальної території квір-теологи проявляють себе як «загарбники» і «диктатори» (тобто так само, як і їхні опоненти). Квір-інтерпретація класичних текстів не більше толерантна до протилежних смислів, ніж традиційні методи фундування свого культурного коду.

З метою обґрунтування цієї точки зору, Корні Блекмер наполягає, що «на івриті дієслово *dabaq* (cling – чіплятися, триматися, прилипати) має виразно сексуальні й романтичні значення» [1], і вона підтверджує це посиланням на Бут. 2,24, де згадане дієслово використовується для пояснення вічної вірності. Також згадується випадок із Діною та Сихемом у тій же біблійній книзі 34,2-3. На словниковій допустимості прочитання виразів у гомосексуальному ключі будується вся біблійна квір-аргументація. Однак, згідно з будь-яким словником івриту, сексуальна конотація далеко не перше зі значень сенсу слова *dabaq*. Найчастіше це дієслово означає «пере/слідувати» і «бути відданим» [5]. Словник О. Н. Штейнберга визначає значення дієслова דבַּק (dabaq) як: приліпитися, приєднатися, наздоганяти, переслідувати [6, с. 96]. У тій же книзі Буття 19,19 це дієслово перекладається як «спіймав» у значенні «наздогнав», а у 31,23 за його допомогою описується переслідування кривдника: «І взяв він з собою братів своїх, і гнався [וַיִּדְרֹשׁ] за ним дорогою семи день, та й догнав [דָּבַק] його на горі Гілеядській». Таким чином, слово *dabaq* може мати сексуальну конотацію тільки в третьому своєму значенні. Те ж саме можна сказати і про вживання старосєврейського слова *hesed*, до якого також апелює К. Блекмер та яке означає любов як милосердя і доброту.

У структурі аргументації вищезазначених авторів повністю відсутній поворотний аргумент, який змушував би нас шукати альтернативні шляхи пояснення головної ідеї книги Рут. Фемен- і квір-теологи підкреслюють, що при третьому значенні позначених слів можна цілком припустити лесбійський зв'язок у відносинах Рут і Ноомі, але головна обставина, яка робить перше значення тексту незадовільним у системі квір-прочитання, просто відсутня та не пояснена.

**Висновки.** Обрана сучасною квір-теологією для надання своїм світоглядним тезам система біблійного обґрунтування не має достатніх підстав, як і сама спроба реінтерпретації текстів Писання на користь схвалення гомосексуальності. На нашу думку, для того, щоб бути віруючим геєм чи лесбійкою, не обов'язково робити штучні спроби адаптувати всю історію людської писемності під тезу про нормативність одностатевої любові. І якщо іудаїзм та християнство до XX століття були однозначно проти цього, то немає необхідності змінювати цей історичний параметр. Більш того, виявлення імпліцитних мотивів квір-біблеїзму девальвує їх наукову цінність, розкриває

внутрішній конфлікт зі своєю сексуальністю, який в різному ступені властивий загалом всім сексуальним орієнтаціям.

### Література

1. Blackmer C. The Agency of Divine Same-Sex Love: Ruth's Redemption of Naomi. URL: <http://www.professorcorinneblackmer.com> (дата звернення: 5.04.2020).
2. Miner J., Connoley J. The Children Are Free: Reexamining the Biblical Evidence on Same-sex Relationships. Jesus Metropolitan Community Church, 2002. 91 p.
3. Черноиваненко В. «Превыше любви женской»: гомоэротические мотивы и сексуальная мораль в Библии. *Гомосексуальность и христианство в XXI веке: сборник статей разных лет* / Сост. В. Созаев. Санкт-Петербург, 2014. С. 37-50.
4. Вилсон Н. Читая Библию «новыми глазами». URL: <https://queerspirituality.wordpress.com/2009/12/01> (дата звернення: 5.04.2020).
5. Стронг Дж. Еврейско-русский словарь. Москва, 2000. 204 с.
6. Штейнберг О. Н. Еврейский и халдейский этимологический словарь к книгам Ветхого Завета. Вильно: Типография Л. Л. Маца, 1878. 527 с.



**Субботкіна Наталія Олегівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Пирог Г. В., кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І КОМУНІКАТИВНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ**

Актуальність даного дослідження формування і розвитку політичних орієнтацій зумовлена зміною сучасних поглядів на владу. Розуміння процесів формування політичних орієнтацій дає можливість пояснити, як зміни у суспільстві впливатимуть на політичну поведінку громадян та як буде відбуватися процес взаємодії між суб'єктами політичних відносин під час спілкування.

Початок для вивчення політичних орієнтацій як психологічного явища було покладено у працях А. Адорно, Г. Айзенка та Е. Фрома. А. Юр'єв здійснив комплексне вивчення явища політичної орієнтації; дослідженнями зв'язку психологічних феноменів і політичних явищ займалися В. Крамнік, Л. Гозман; специфіка політичної комунікації вивчалася у роботах Т. Анісімової; пріоритет особистісних цілей в політичній поведінці – О. Дейнеко; механізми формування політичних цінностей вивчали Г. Дилігенський, А. Панарина, Т. Єлохіна; розробку структурної моделі політичних орієнтацій було здійснено Д. Гаврою і М. Соколовим.

Загальнопсихологічну теорію установки розробив та в подальшому розвинув грузинський психолог Д. Узнадзе, розглядаючи установку в якості загальної диспозиції, яка визначає реальну позицію особистості у конкретній дії.

Комунікативна установка досліджувалася у роботах С. Зайцева, М. Галакова, М. Х'юстона. Сучасні дослідження комунікативної установки здійснювали М. Пророк (як елемент комунікативної компетентності), А. Чепелюк, Р. Федорищак (культура спілкування), К. Галацин (комунікативна культура), І. Власенко (внутрішньоособистісна конфліктність), І. Данченко (комунікативна толерантність), Ю. Черепова (комунікативні здібності).

Політичні орієнтації, в ролі предмета пізнання, можуть слугувати функціями методологічного інструменту для політичного аналізу і прогнозу, адже вони дають змогу структурувати суспільство за параметром загальної спрямованості політичного вибору і відслідковувати динаміку цих структур. В одних і тих самих умовах в індивідів можуть сформуватися різні типи політичної орієнтації, вони визначаються особистим ставленням індивіда до зовнішніх впливів, зумовленого переконаннями та політичною свідомістю.



В онтологічному плані політична орієнтація належить до сфери свідомості, є суб'єктною, і поза суб'єктом не існує. Об'єктом політичної орієнтації може виступати те, що здатне вступати у взаємодію з інтересами чи цінностями суб'єкта [2].

Джерела політичних орієнтацій мають «двоїстий» характер: їх породжує взаємодія мотивів, знань людини та засвоєних ідейно-політичних концепцій. Процес вибору політичної орієнтації є багатофакторним і ситуаційним. Визначення політичних орієнтацій індивіда залежить від рівня усвідомлення власних потреб та цінностей, їх відповідності політичній ситуації [4].

Політична орієнтація є характеристикою особистості як суб'єкта в соціально-політичній системі. У системно-психологічному підході Г. Пирог визначає політичну орієнтацію як «систему взаємопов'язаних психологічних утворень різної детермінації і різного рівня усвідомленості, яка дозволяє людині здійснювати свій політичний вибір і політичну поведінку» [5, с. 68].

В.І. Руженцева, в якості структурних елементів політичних орієнтацій, пропонує використовувати політичні цінності індивіда, його уявлення про свою політичну компетентність, політичну ідентифікацію себе з певними політичними силами, схильності до певних форм політичної діяльності та довіру до інститутів влади [6].

І.В. Воробйова поділяє політичні орієнтації на: світоглядні орієнтації, орієнтації щодо інститутів державної влади та орієнтації щодо власної політичної діяльності [1].

Політична орієнтація складається на основі: оточення особистості, її політичних переконань, політичних уподобань та загального рівня розвитку [9]. На формування політичних орієнтацій впливають чинники, до яких можна віднести:

- 1) ситуаційні (політична орієнтація є реакцією на ту конкретну історичну ситуацію, в якій знаходиться індивід);
- 2) соціологічні (аналіз залежності індивідуального і групового політичного вибору від об'єктивного економічного, соціального і демографічного статусу людей);
- 3) маніпулятивні (залежність ідейно-політичних позицій людей від впливу ЗМІ і політичної пропаганди);
- 4) індивідуально-психологічні (суспільно-політичні позиції людини піддаються впливу стійких характерологічних рис індивідуальної психіки).

Політичні орієнтації є результатом політичної соціалізації та індивідуалізованим процесом [9]. Механізм становлення політичної орієнтації громадянина має дві фази: комунікативну взаємодію з простором реальних або віртуальних ідеологічних дискурсів, його структурування і первинна ідентифікація реальних акторів політичного процесу та суб'єкт-суб'єктна взаємодія, під час якої відбувається формування оцінки.

Г. Алмонд і Дж. Коулман основними елементами механізму формування політичної орієнтації вважають: політичну соціалізацію і рекрутування, артикуляцію та консолідацію інтересів, політичну комунікацію.

Оскільки процес формування політичної орієнтації включає комунікацію, то слід враховувати вплив комунікативної установки. Комунікативна установка, яка є системо утворюючим фактором діяльності (І. Імеладзе), впливає на характер взаємодії між політичними суб'єктами. Представляючи собою внутрішню готовність поводитися певним чином при обставинах, зумовлених комунікативною ситуацією, комунікативна установка виникає, якщо учасник взаємодії здатний управляти ситуацією, будувати стосунки з іншими учасниками, впливати на предмет розмови і т.п. Комунікативна установка, як готовність до комунікації, проявляється в бажанні спілкуватися та забезпечує успіх спілкування [8].

Комунікативна установка сигналізує про дискурсивну, когнітивну та особистісну готовність індивіда до продуктивної комунікативно-пізнавальної діяльності [10]. Формування комунікативної установки є результатом взаємодії внутрішніх факторів (когнітивних процесів, емоційних станів особистості) та зовнішніх соціальних факторів (соціальних процесів у суспільстві, процесів соціального пізнання, взаємодії та взаємовпливу людей один на одного [3].

Таким чином, на основі політичних переконань і власного досвіду особистості складається її політична орієнтація, що визначає політичну поведінку людини. В свою чергу, на політичну поведінку впливає комунікативна установка особистості, яка є готовністю реагувати на партнерів в залежності від наявного досвіду спілкування. Людина з певними комунікативними установками, які можуть бути пов'язаними з її політичною орієнтацією, значною мірою автоматично позитивно чи негативно реагує на партнерів як представників тої чи іншої політичної сили. Тому під впливом деяких установок може порушуватися принцип суб'єктних відносин, притуплятися увага до сутності партнера і його станів, слабшати моральна сторона спілкування.

### Література

1. Воробьева И. В. Противоречия и парадоксы политических ориентаций в структуре жизненного мира россиян. *Социологические исследования*. 2016. № 1. С. 17-26.
2. Гавра Д. П., Соколов Н. В. Исследование политических ориентаций. *Социс*. 1999. № 1. С. 66-77.
3. Галакова М.В. К вопросу о формировании позитивной коммуникативной установки в процессе профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. №1.
4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М.: Наука, 1996. 510 с.

5. Пирог Г. Політичні орієнтації: системно-психологічний підхід. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2018. Випуск 18. С. 346-351.
6. Пирог Г. В. Системний аналіз політичних орієнтацій особистості. «Особистісне зростання: теорія і практика»: Збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2016. С. 65-69.
7. Руженцева В.І. Політичні орієнтації пострадянського студентства: динаміка та факторна обумовленість. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук. Х., 2007. 20 с.
8. Allen J. et al. Student's predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*. 2008. № 57 (1). P. 20–40.
9. Almond G., Verba, S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton, 1963. 498 p.
10. O'Neil H., Perez R., Baker E. (eds). Teaching and Measuring Cognitive Readiness. LA : Springer, 2014. 355 p.
11. Sales S.M. Threat as a factor in authoritarianism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1973. № 28. P. 44-57.

**Шмиглюк Оксана Геннадіївна**

асистент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Гордійчук Ольга Олегівна**

докторант кафедри філософії та політології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## **ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ**

Серед питань, які постали перед вже незалежною Україною, залишаються актуальними й сьогодні проблеми відновлення етнічної та європейської ідентичності у юридичному, психологічному, політико-безпековому вимірах. Вважаємо, що відповідь на них варто шукати в фундаментальних цінностях та орієнтирах українського суспільства, актуалізації питання їх зміцнення та популяризації, узгодження із системою європейських цінностей [1; 2], а також вивчення особливостей етнічної ідентичності та ціннісної сфери сучасного українського суспільства.

Слід зазначити, що етнічну ідентичність досліджують в контексті її розвитку (Ж. Піаже, О. Романова, Т. Стефаненко), структури (Л. Божович, М. Боришевський, Е. Еріксон, В. Хотинець, М. Дробіжєва, Г. Солдатова), становлення та чинникам формування (А. Донцов, І. Данилюк, Т. Стефаненко), типології (Г. Солдатова, С. Рижова), статевих та вікових особливостей (Л. Журавльова, О. Шмиглюк).

Етнічну ідентичність визначають як структурний компонент соціальної ідентичності, що є результатом когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу (етнічної спільності), певною мірою ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів [4], а також соціокультурний та соціально-психологічний феномен, який включає у собі різноманітні самоідентифікації етносу, що ґрунтуються на унікальних культурних та соціальних особливостях етнічної групи [3].

З метою вивчення типологічних особливостей етнічної ідентичності сучасного юнацтва впродовж 2019 – 2020 років було проведено дослідження. Вибірку склали учні 9-11 класів віком від 14 до 17 років (131 особа: 76 дівчат та 55 хлопців) Житомирської ЗОШ.

Результати дослідження за методикою «Типи етнічної ідентичності» (Г.Солдатова, С.Рижова) вказують на те, що для українських школярів переважаючим типом етнічної ідентичності є етнічна норма (15,7 б.) Це свідчить про наявність позитивної етнічної ідентичності, яка проявляється у поєднанні позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. Також достатньо високі показники має етнічна індіферентність (11,1 б.), що говорить про наявність у респондентів розмитої етнічної

ідентичності, вираженої в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. Такі типи етнічної ідентичності, як національний фанатизм (7,7 б.), етніцизм (5,9 б.), етноцентризм (5,6 б.), етноізоляціонізм (5,2 б.), – отримали низькі показники.

Для перевірки статистичної значимості відмінностей між типами етнічної ідентичності досліджуваних було застосовано t-критерій Ст'юдента. Виявлено статистично значимі відмінності по таким типам етнічної ідентичності: «етніцизм» та «етнічна індивідуальність» ( $t=-13,860$ ;  $p=0,00$ ), «етніцизм» та «норма» ( $t=-25,784$ ;  $p=0,00$ ), «етніцизм» та «етноізоляціонізм» ( $t=2,055$ ;  $p=0,040817$ ), «етніцизм» та «національний фанатизм» ( $t=-4,789$ ;  $p=0,000003$ ), «етнічна індивідуальність» та «норма» ( $t=-12,765$ ;  $p=0,00$ ), «етнічна індивідуальність» та «етноцентризм» ( $t=15,514$ ;  $p=0,00$ ), «етнічна індивідуальність» та «етноізоляціонізм» ( $t=16,332$ ;  $p=0,00$ ), «етнічна індивідуальність» та «національний фанатизм» ( $t=9,590$ ;  $p=0,00$ ), «норма» та «етноцентризм» ( $t=27,823$ ;  $p=0,00$ ), «норма» та «етноізоляціонізм» ( $t=28,453$ ;  $p=0,00$ ), «норма» та «національний фанатизм» ( $t=22,220$ ;  $p=0,00$ ), «національний фанатизм» та «етноцентризм» ( $t=-6,116$ ;  $p=0,00$ ), «етноізоляціонізм» та «національний фанатизм» ( $t=-7,059$ ;  $p=0,00$ ).

Отже, результати дослідження демонструють, що для сучасних українських школярів притаманні такі типи етнічної ідентичності, для яких характерним є поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів, а також прояви розмитості етнічної ідентичності, що виражається в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. Отримані дані свідчать про те, що для українців питання формування та збереження етнічної ідентичності є підвищено складним у зв'язку з тривалим періодом бездержавності, відсутністю викристалізованої національної ідеї, що єднала б українське суспільство спільною метою та системою цінностей.

### Література

1. Гордійчук О. Ментальні передумови інтеграції України до Європейського Союзу. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. Серія філософія. Одеса: "Гельветика", 2019. Випуск 3 (44). С. 4-11.
2. Гордійчук О. О. Європейський вектор розвитку України: ментальні засади сумісності з країнами ЄС. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки*. Випуск 148 (9). Ч. 2. К., 2019. С. 56-60.
3. Данилюк І. В. Етнічна ідентичність як соціокультурний і соціальнопсихологічний феномен. *Вісник Одеського національного університету*. Т. 14. Вип. 17: Психологія. 2009. С. 155-162.
4. Журавльова Л. П., Шмиглюк О. Г. Етнічна ідентичність та особистісне зростання. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. С. 7-34.
5. Шмиглюк О. Г. Статеві-вікові особливості ідентичності: крос-культурний аспект. *Science and Education a New Dimension*. 2018. VI(73). С. 57-63.

## Розділ 2

# ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ

**Inna Bedny**

Ph.D. in Psychological Sciences

Series Editor Taylor & Frances / CRC Press

*Wayne, New Jersey, USA*

## SOFTWARE USABILITY FOR PEOPLE OF DIFFERENT AGE GROUPS SYSTEMIC-STRUCTURAL ACTIVITY THEORY APPROACH

It is well known that different age groups have different computer skills. It's commonly assumed that younger people, who have grown up with computers, are more digitally literate than older people, who became acquainted with this technology at a later age. Computer literacy is defined as an ability of a user to operate such environments as the computers, cell phones, iPad, etc. intuitively.

In general, older adults are one of the least likely demographic groups to have a computer in their homes; however, many are using computers, and their numbers are steadily rising. Over 88% of North America population is using Internet. People of all ages are now facing the necessity of using the software if not on their personal computers then when they need to buy tickets in public transportation, get money from the ATM machine, order food, use the phone, etc.

If you know how to drive a car your driving skills are transferable to almost any automobile. So, why if you know how to purchase the subway ticket from a ticket vending machine (TVM) in New York you might still have difficulty doing it in Zurich or Helsinki?

We see the issues with the usability of the software and the deficiency in the common standards as one of the very important topics in the contemporary society where the lack of computer skills put restrictions on the person's ability to get a good job, to travel, to socialize remotely, on the ability to stay informed and so much more [1; 6].

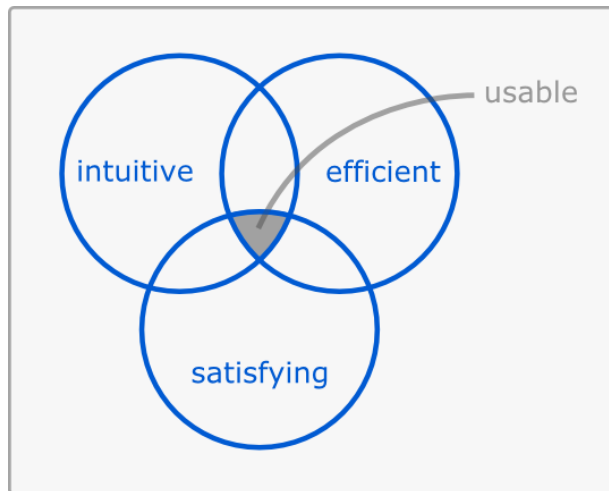
What is software usability and why is it so hard to achieve the high usability standards? Usability is an aspect of User Experience design that ensures the end-user doesn't encounter problems with the use of a product or the user interface.

A usable product does not mean automatically that its interface is simple or easy to use. The three main enhancements to the end-user's experience from a usable product are efficiency, effectiveness and ultimately satisfaction.

The key issue in designing the new website or software for the commonly used device is that the software designers have the top-level computer skills. It's very hard for them to anticipate the issues the low-level computer skills users would face.



Usability is expensive, it takes a lot of testing and careful planning but it pays off if the users of different ages feel comfortable utilizing the product.



The younger intuitive users are looking for modern, up-to-date design and have very little patience and attention span while the older users strive for simplicity and take their time when figuring out the steps that are required to follow to perform the task at hand. How do you balance these two approaches?

In our publication [4] we stressed the importance of identifying the most probable tasks and to reduce the number of abandoned actions for these tasks.

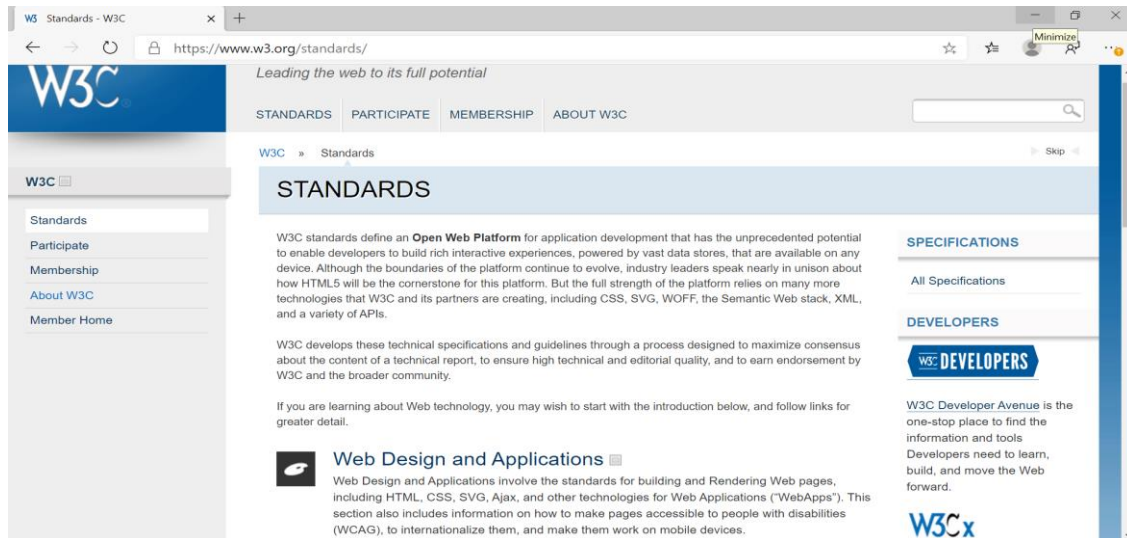
This is just the most recent statistics. As of January 5, 2020, there were 4,437,215,927 (4+ billion) internet users and over 1.74 billion websites on the Internet. Considering the enormity of these numbers and the wealth the internet generates every year it is obvious that the usability and simplicity of the software design are very important and users of all age groups should be taken into account.

It is imperative for the software developers to follow the existing standards so the software users' skills can be transferable and the user experience can be improved.

Web design standards are foundations that have evolved over the years of website design development, various site components position that a user is used to and knows exactly where it is located on the site. So, the web design standard is something that website visitors are easily to accept visit after visit no matter which website they use. Web design standards help us intuitively use a website or application. It's clear already where and which element is located and there is no need to search something for the first time.

The World Wide Web Consortium (W3C) is an international community where Member organizations, a full-time staff, and the public work together to develop Web standards. This is their website where such standards are published.





Usability cannot be measured but the Systemic-Structural Activity Theory (SSAT), the framework developed by Gregory Bedny, offers the methods of measuring the complexity of the computer based and computerized tasks, It allows to identify the ways of enhancing the user experience when utilizing the software, allows to compare different versions of software design and to predict the issues the end-users might face. This method can reduce the number of cycles of software upgrades which safe resources and time.

Most recent SSAT publications [2; 3; 5] demonstrate how to analyze the computer tasks, create the human algorithm of the task performance and to measure the complexity of the task performance. These are just some of the offered by SSAT measures.

Measures
Task execution time ( $T$ ) $T = \sum P_i t_i$ .
Total performance time of all afferent operators ( $T_\alpha$ ). $T_\alpha = \sum P^\alpha t^\alpha$
Total performance time of all thinking operators ( $T_{th}$ ). $T_{th} = \sum P^{th} t^{th}$
Total performance time of all operators that requires keeping information in working memory ( $T_{wm}$ ). $T_{wm} = \sum P_{wm} t_{wm}$
Total performance time of all logical conditions ( $L_g$ ). $L_g = \sum P^l t^l$
Total performance time of all efferent operators ( $T_{ex}$ ). $T_{ex} = \sum P_j t_j$ .
Total performance time of all cognitive components including perceptual activity, ( $T_{cog}$ ) $T_{cog} = T_\alpha + T_{th} + L_g$

The task difficulty is subjective and the same task can present different level of difficulty for people of different age groups but the complexity of the task is the objective measure. Reduction of the task complexity leads to overall reduction of the subjective difficulty of the task performance.

People of different ages have different approaches to the utilization of software but the user experience can be improved for computer users with all levels of the digital skills.

### References

1. Ann Colley, A., Comber, C. Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed? *Educational Research*, Vol. 45. Issue 2, 2010, Pages 155-165.
2. Bedny, G. Z., Bedny, I. S., Eds. Applied and Systemic-Structural Activity Theory: Advances in Studies of Human Performance (Human Activity). 2019. CRC Press, FL: Taylor and Francis Group.
3. Bedny, I. S. Application of Systemic-Structural Activity Theory to Evaluation of Innovations. In: Janusz Kacprzyk (eds.) *Advances in Neuroergonomics and Cognitive Engineering (Advances in Intelligent Systems and Computing)*, 2019, vol. 953, Springer International Publishing.
4. Bedny, I. S., Bedny, G. Z. Analysis of abandoned actions in the email distributed tasks performance. In D. B. Kaber, G. Boy (Eds.). *Advances in cognitive ergonomics*. (pp. 683-692). 2011. Boca Raton, London: CRC Press, Taylor & Francis Group.
5. Bedny, G. Z., Bedny, I. S., Karwowski, W. Complexity Evaluation of Computer-Based Tasks. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2012, 28(4): 236-257.
6. Cutler S.J., Hendricks J., Guyer A. Age differences in home computer availability and use. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*. 2003 Sep; 58(5): S271-80.

**Nadiia Rybachenko**

Master's degree student of Psychology  
*Zhytomyr Ivan Franko State University*  
*Zhytomyr, Ukraine*

**Research supervisor:**

T. V. Kolomiets, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling

## **THE INFLUENCE OF AFFILIATION ON HUMAN INTERPERSONAL INTERACTIONS: THEORETICAL ANALYSIS**

The formation and development of the individuum as a personality takes place in and under the influence of society. The fact that the individuum depends on the society is quite relevant and significant in psychological research. Elaborating this question, scientists are ransaking the mechanisms, phenomena and "balance levers" that enable, safeguard, and facilitate the coexistence of humans. This psychological knowledge is on top of the agenda. As the matter of fact, constructive relationships with the circumambieny (both human and nature) are the key to prosperity of both: the cultural society and the environment. Studying the issue of human relationships broadens and deepens the understanding of both what causes the desire to be among other people as well as the search activity for a significant social environment and why there is a need to create close, trusting, emotionally meaningful relationships with other people.

Affiliation, as a psychic phenomenon, is expressed by the impetuous desire to be closer to the others (Perlman, 1998). The person's internal needs for contacts and communications, affection (reciprocity) and emotional closeness lays down at its basis. This notion arose and gained considerable interest among foreign psychologists.

The term *affiliation* was introduced by the American scientist Murray (Murray's integrated motivational model, 1938). Subsequently, under the influence of Murray's unequalled work (the connection between a person's basic psychological needs and motivational processes), McClelland, taking the doctrine as a basis, began to conduct various studies, making "affiliation" commonly known and discussed. According to the scientist, the term *need to affiliate* (N-Aff) describes a person's need of being involved and their "belonging" to a social group. N-Aff is an urge to initiate (forge) close personal relationships [5].

People with a high N-Aff seek warm interpersonal relationships and the approval of those with whom they have regular contacts. The contentment of N-Aff allows the person to feel as if he/she is a part of something important, which in turn creates a significant influence on his/her existence.

That is why the fundamental for establishing any kind of contacts in the purpose to form personal relationships is a tendency to initiate partnership, that is, to join or interact with other people. Affiliation is a two-component process, as it initially

prompts the intention to communicate, which subsequently prompts the individual to construct his or her own model of behavior ("body language" - smile, eye contact, open friendly pose) to encourage others to partnership. It should be noted that the need for closeness to the others can be driven by both unselfish and more thoughtful aims. Murray described the motive for affiliation as: "People with high affiliation needs consider themselves selfless, willing to cooperate, communicative and preventative. These characteristics testify the desire of people with high affiliation to please others. Which in turn outlines their more proactive approach to interpersonal relationships, which is consolidated with the need for contacts and support" [6].

Affiliation is the motivational side of interaction and communication with others, which are crucial aspects of life for each person, and therefore we can say that natural selection has formed a strong motive for affiliation, as a part of the human psyche.

Hill (1987) offered 4 main motives for affiliation:

1. Acquisition of a positive stimulus. Brain research (Harris 2007) shows while interacting with others, as well as with social rewards, the identical parts of the brain are activated, indicating that people enjoy communicating with the others simply for their own sake. The urge to join is influenced by certain people and situations. The desire is heightened if people and/or the situation is attractive and joyful.

2. Guarantee of emotional support and anxiety reduction. When we are in uncertain, incomprehensible, tricky circumstances, the tendency of looking for the company of others is about receiving guidance (directives) on how to react. To reduce an anxiety, in stressful situations, people seek the compassion of the others and can therefore provide the information on how to behave in a particular situation.

3. Social comparison. There are certain situations in which people want to compare themselves with others and affiliation provides it. Festinger's social theory (1954) extended by Suls and Wheeler (2000) states that people want to compare their own feelings and reactions with the feelings and reactions of the others who are in the similar circumstances. This is especially evident in emergent or threatening situations.

4. Drawing of attention. Sometimes people look for the company of the others in order to get some attention, recognition, or approval. Derber (2000) states that competition for attention is one of the most important things in a person's life. In everyday life, people are affiliating with various people to gratify the need for pricing and respect.

Our need to affiliate fluctuates across the situations; there are times when people want to be with others and times when people would prefer to be alone. A survey conducted by Fox (1980) showed that people are eager to be with others mostly in pleasant life circumstances and in danger. People are particularly keen on being with others more than being all alone, for example, when they want to enjoy themselves: to go to the cinema, to visit a cafe, to watch a football match or to share pleasant moments, victories etc. People also feel much better when their triumphs are shared with someone else.

Sometimes, when a person feels anxious or scared, he/she is also looking for a company. However, there are circumstances in which individuals prefer to avoid contacts. Fox's survey derived that people prefer loneliness under certain unpleasant circumstances, for example when a person is nervous or tense before an important interview, or has just failed an important test, or under conditions which require concentration.

Schachter (1959) in his experiments identified factors that reinforce a person's desire to contact with others. According to Schachter (1959), the affiliative tendencies are intensified by a feeling of intense fear and uncertainty about the situation. Based on the theory of social comparison, he said: "Misery doesn't love any kind of company; it loves only miserable company" [2].

Most of the studies were conducted in artificially created conditions, mostly stressful ones (easy to measure). In more realistic conditions, research has shown that people in stressful situations do not always choose to be with those who expect a similar fate. Kulik and Mahler (1989) found that when an individual faces with an unknown threat, he appeals to people who have a positive experience and can reduce fears or at least provide information.

Roffe (1984) proposed the idea that people evaluate situations for contacts on the criteria of "benefits - expenses". Benefits include emotional support, increased security, situational awareness (instruction). Expenses include embarrassment or increased panic. And only if the benefits outweigh the expenses, people decide to join, and vice versa. As a rule, people are motivated to search for and establish a personally specific amount of social interactions [4].

O'Connor and Rosenblood, after conducting the series of studies with students, have found that in everyday life, most people try to maintain the optimum level of affiliation and physical closeness with others, depending on the actual situation. Sometimes, in certain circumstances, even the most companionate person seeks solitude. There are also times when we want companies and partnership [3].

People have different levels of need to affiliate (N-Aff), and each person gravitates for the optimum correlation of time to oneself and time to spent with others.

There are two polar trends in the affiliation phenomenon (Kuznetsova 1999):

- positive, which is related to the desire for partnership;
- negative, the fear of rejection.

The supremacy of the urge for partnership is manifested in a confident manner of communication, simplicity, ease, candor and social determination. Meanwhile, possessing the supremacy of fears and rejection, a person exhibits insecurity, clumsiness, consternation, and therefore causes distrust in his or her person, diminished social contacts, weakness in communication and interaction skills.

American longitudinal studies of affiliation have found its positive effect on the physical and psycho-emotional state of human health [1].

Thus, the desire for cohesion with people, communication, mutual assistance, friendship and love incorporates the psychological concept of affiliation. The formation of affiliation is driven by a number of individual-personality traits, certain

situations and conditions both in the past (the nature of relationships with parents and peers in early childhood) and in the situation here and now. The need to affiliate is common although has different levels of expression. A balanced and satisfied affiliate helps to harmonize one's life. The competency about the features of the affiliation concept allows to understand more deeply the nature of interaction, communication and relationships between people.

### References

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с. С.195-199.
2. Baker, C.R. (1979). Defining and measuring Affiliation Motivation. *European Journal of Social Psychology*, 9, 97-99.
3. O'Connor, S. C., & Rosenblood, L.K. (1996). Affiliation motivation in everyday experience: A theoretical comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 513-522.
4. Rofe, Y. (1984). Stress and affiliation: A utility theory. *Psychological Review*, 91, 235-250.
5. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/David\\_McClelland](https://en.wikipedia.org/wiki/David_McClelland)
6. URL: <http://flogiston.ru/library/hechauzen3>



**Бондарева Елена Владимировна**  
старший преподаватель кафедры психологии  
*Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека*  
*г. Ташкент, Узбекистан*

## **ПОНЯТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Обращаясь к психологической литературе за довольно продолжительный период – а точнее, с начала XX-го века – практически у каждого автора можно обнаружить идею о том, что человек живёт скорее будущим, чем настоящим. Эта идея оформлялась в различных терминах и категориях, среди которых самыми общими стали понятия жизненного пути и жизненной перспективы. Столь высокий интерес учёных к данной проблематике объясняется рядом причин.

Первая причина, по-видимому, в том, что проблема жизненной перспективы носит междисциплинарный характер. Для экзистенциальной философии это проблема бытия человека, смысла его жизни, выбора и ответственности за него. Для социологов – поиск типичных особенностей жизненного пути в конкретных социально-экономических условиях, в историческом аспекте. Психологов же интересует, каким образом факты и события прошлого, настоящего и будущего репрезентированы в сознании человека, и как эти представления отражаются в его деятельности. Раскрывая механизмы формирования и функционирования жизненной перспективы, психология тем самым даёт возможность целенаправленно ими управлять.

Отсюда – вторая, пожалуй, более важная причина, которая заключается в том, что исследования в этом направлении отвечают социальному заказу. Жизненная перспектива является интегративным понятием, определяющим не только психологическое благополучие, но и успешность становления личности, в том числе и профессионального. Сегодня особенно важно представлять свой возможный жизненный путь, осознанно строить планы на будущее и уметь их корректировать в изменяющихся жизненных обстоятельствах. Эти умения в юношеском возрасте способствуют сохранению целостности внутреннего мира личности, лучшей адаптации к выбранной профессии и достижению самореализации в будущем. Таким образом, изучение проблемы жизненной перспективы и её особенностей в студенческом возрасте могло бы способствовать организации более эффективного обучения, созданию благоприятных условий для гармоничного развития личности студентов.

Можно выделить несколько подходов к изучению жизненной перспективы:

1) Психодинамический подход, представителями которого являются Альфред Адлер и Курт Левин. В рамках данного подхода акцент делается на мотивационной природе жизненной перспективы. А.Адлер обозначает термином «жизненный стиль» реальную модель жизненного поведения [2]. По мнению

А.Адлера, жизненный стиль – это единство, формирующееся в процессе преодоления трудностей, пережитых в детстве, и основанное на стремлении к цели. Таким образом, для А.Адлера жизненный стиль является не только способом прохождения личностью её жизненного пути, а, скорее, способом его планирования, что напрямую выводит нас к понятию жизненной перспективы.

Близким по содержанию понятием выступает термин жизненного пространства, который ввёл в психологию Курт Левин. Для Левина жизненное пространство – это особая взаимосвязь между личностью и её физическим и социальным окружением, отраженная в сознании человека и определяющая его поведение [6]. Таким образом, прошлое, настоящее и будущее, включаясь в жизненное пространство личности, образуют его временную перспективу.

2) Генетический подход (П.Жане, Ш.Бюлер, Б.Г.Ананьев), предлагающий рассматривать жизненную перспективу как ступень в развитии личности.

В частности, Пьер Жане в своей работе «Психологическая эволюция личности» [5] предлагает уровневую концепцию мотивации действий человека, показывая, как на основе простейших рефлекторных реакций возникают более сложные акты. Рациональное поведение, свойственное человеку на вершине психологической эволюции, выражается, по мнению Жане, в способности самостоятельно ставить цели своей деятельности и достигать их. Другим важнейшим аспектом высших форм поведения Жане считает создание личностью своей биографии, своего рода «истории героя», интегрирующей в себе события жизни и их смысл для человека.

Собственно понятие жизненного пути личности было введено в научный лексикон Ш.Бюлер и её сотрудниками в Венском психологическом институте. Ш.Бюлер установила закономерности и доминирующие тенденции в смене фаз жизни [9]. Главной движущей силой развития является стремление личности к самоосуществлению, которое Ш.Бюлер понимает и как результат, и как процесс. С одной стороны, самоосуществление является целью и итогом жизненного пути в случае адекватной реализации промежуточных целей и ценностей личности. С другой стороны, самоосуществление – это непрерывный процесс, содержание которого меняется на различных возрастных этапах. Как полагает Ш.Бюлер, самоосуществление неразрывно связано со способностью человека ставить цели в соответствии со своей внутренней сущностью и, следовательно, требует самопознания.

В 20-30-е годы XX века проблема жизненного пути оказывается в фокусе внимания Б.Г.Ананьева, автора крупнейшего лонгитюдного исследования личности в психологической науке. Б.Г.Ананьев понимает жизненный путь как историю формирования и развития личности в определённую эпоху, в определённом социальном окружении [3]. Осознавая особенности своего характера, свои возможности и таланты, человек приходит к пониманию своего предназначения в жизни, строя на этой основе свой последующий жизненный путь.

3) Субъектный подход, разрабатывавшийся С.Л.Рубинштейном и его школой. Становление личности, по мнению С.Л.Рубинштейна, происходит как реализация определённых этапов его жизни, каждый из которых может оказаться поворотным в его судьбе. Эта собственная история – отличительный признак личности. "Можно даже сказать, что человек лишь постольку является личностью, поскольку имеет свою историю", – пишет С.Л.Рубинштейн [8]. Сознание для С.Л.Рубинштейна – не просто высшее личностное образование, это высшая способность действующего субъекта. Сознательно, активно и творчески преобразуя свою жизнь, личность достигает своей зрелости.

Развивая идеи С.Л.Рубинштейна, К.А.Абульханова-Славская вводит понятие жизненной стратегии [1]. Жизненная стратегия – это способность личности связать свои индивидуальные особенности, возможности и притязания с требованиями общества. Жизненная стратегия проявляется в постоянной регуляции жизненного пути в соответствии с направленностью, целями и ценностями личности. В дальнейшем К.А.Абульханова и Т.Н.Березина предложили для анализа способа организации жизни термины «жизненная позиция», «жизненная линия» и «жизненная перспектива». Организация личностью своей жизни, разрешение её противоречий, построение ценностных отношений, по К.А.Абульхановой, образуют жизненную позицию. Жизненная позиция проявляется в выборе профессии, способов самовыражения, форм общественной жизни. Реализация жизненной позиции во времени обозначается автором как жизненная линия.

4) Когнитивный подход, к представителям которого можно отнести С.Л.Франка, Жозефа Нюттена, А.А.Кроника и Е.И.Головаху. Понятие жизненной перспективы, сформулированное Е.И.Головахой, дает наиболее обобщенную характеристику будущего жизненного пути человека. Жизненная перспектива понимается им как «целостная картина будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни» [4]. По мнению А.А.Кроника, субъективная картина жизненного пути является формой существования жизненного замысла человека – «готовности к восприятию и реализации тех или иных жизненных перемен, создающих линию его жизни». Предложенный этими авторами метод каузометрии позволяет не только выявить значимые для личности события прошлого, настоящего и будущего, но и определить взаимосвязи между ними – причинные и целевые.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает позиция Ж. Нюттена, предложившего новую трактовку понятия временной перспективы [7]. Ж. Нюттен определяет временную перспективу как совокупность мотивационных объектов – событий со своими временными знаками. Эти объекты определяют глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики временной перспективы.

В настоящее время исследования жизненной перспективы приобрели прикладной характер и рассматриваются в контексте личностных свойств, профессионального самоопределения, учебной мотивации, психологического консультирования в кризисных ситуациях.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия человеческой жизни. М., Мысль, 1991. 299 с.
2. Адлер А. Наука жить. К.: Port-Royal, 1997.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1980. Т.1. 232 с.
4. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
5. Жане П. Психологическая эволюция личности. М.: Академический проект, 2010. 399 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. С-Пб.: Речь, 2000. 368 с.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С-Пб.: Питер, 2004. 678 с.
9. The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968.

**Голова Наталія Іванівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки  
*Хмельницький національний університет*  
*м. Хмельницький, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ СТАРІННЯ НА САМОПОЧУТТЯ ТА САМОСПРИЙНЯТТЯ ЛЮДИНИ**

Старість – заключний етап в житті людини, що пов’язаний з обмеженням життєдіяльності всього організму, зниженням адаптаційних можливостей особи, припиненням або обмеженням трудової діяльності, трансформацією ціннісних орієнтирів, способу життя та комунікації, а також виникненням різних ускладнень як у соціально-побутовій, так і в психологічній адаптації до нових умов життя. Створення особистого ставлення до власного існування – одне із завдань особистісного розвитку людини в похилому віці. Якщо людина не відшукає нові можливості для реалізації своїх потреб, то відбуватиметься поступове звуження кола життєвих інтересів, зосередження на внутрішньому світі, зниження здатності до спілкування, невдоволеність оточуючими та світом в цілому.

Навіть сучасна наука нездатна остаточно пояснити всі зміни, що відбуваються в організмі під час старіння. Відомий геронтолог В. В. Фролькіс писав, що кожна людина легко може визначити відмінність між молодим і старим, але ніхто не може дати вичерпну наукову характеристику суті старіння і механізмів її розвитку. Науковець А. Комфорт підкреслював, що ні одна із висунутих гіпотез не в змозі пояснити старіння. У даний час існує більш як 200 різних теорій процесу старіння. Вчені розглядають старіння з таких основних аспектів: біологічного, соціального та когнітивного [5, с. 203].

Старіння супроводжується зменшенням маси мозку, його об’єму та лінійних розмірів. Характерною є зростаюча атрофія звивин великих півкуль головного мозку, які мають тенденцію до стоншення.

З віковими змінами центральної нервової системи багато в чому пов’язані такі найважливіші прояви старіння людини, як зміни психіки, поведінкових і емоційних реакцій, порушення пам’яті, зниження розумової та фізичної працездатності, рухової активності, репродуктивної здатності і ін. Незважаючи на те, що динаміка основних процесів у центральній нервовій системі змінюється, часто зберігається високий рівень інтелектуальної діяльності, здатності до спілкування, концентрації уваги. Цьому сприяє довготривала підтримка інтелектуальної діяльності, що ґрунтується на багатому життєвому досвіді і дозволяє впоратися з широким колом проблем, які виникають в похилому і старечому віці.

До найбільш істотних ознак, викликаними старінням, належить зниження психічної активності, що виявляється уповільненням темпу психічної діяльності.

Поряд з цим відзначаються утруднення сприйняття, звуження його обсягу, погіршення зосередження уваги і її переключення, зниження творчого потенціалу, відокремлення від зовнішніх стимулів до занурення у внутрішні переживання і спогади. Знижується мотивація, потреби часто обмежуються фізіологічними на шкоду соціальним, творчим, змінюються емоційні переживання, розвивається егоцентризм. Посилюється психічна ригідність, що виявляється консерватизмом суджень і вчинків, неприйняттям нового, більш частим зверненням до минулого, схильністю до повчань. Загострюються риси характеру, які виявлялися в молодшому віці, одночасно з'являються нові, раніше не характерні, такі як скупість, недовіра, образа.

Обсяг сприймання у літніх людей знижений. Причиною цього може бути погіршена робота зорової та слухової системи, або знижена вибірковості уваги. Також можливою причиною є знижений рівень мотивації необхідний для успішного виконання завдань, що потребують підвищеної точності.

За даними досліджень М. Єрмолаєвої, І. Малкіної-Пих, емоційна сфера набуває специфічних змін – нові враження втрачають свою яскравість та різноманітність забарвлень, як наслідок, люди літнього віку стають більш прикуті до минулих, яскравих спогадів. Емоційна відстороненість людини літнього віку також є захисним механізмом, який дозволяє уникати зайвих страждань, що присутні у цьому віці в значній кількості, оскільки існує велика кількість переживань стосовно втрат та зменшуються можливості компенсувати їх. Заклопотаність літньої людини є одним із найбільш розповсюджених переживань. Незважаючи на всю можливу непотрібність цієї якості, в літньому віці заклопотаність має важливу роль, оскільки представляє собою певну готовність до фрустрації та допомагає уникнути сильних емоційних реакцій [3, с. 76].

За міркуваннями О. Хухлаєвої, Н. Шахматової, типовою для осіб похилого віку є вікова ситуаційна депресія, що суб'єктивно переживається як почуття власної непотрібності та не цікавості того, що відбувається довкола, їй характерний пригнічений настрій без вагомих причин. Як результат – образливість, тривожність, тривалі негативні емоційні реакції. Основні прояви цієї депресії – іпохондрична фіксація на хворобливих відчуттях, ідея про постійні утиски з боку оточення (моральні та фізичні), тенденція до вигадувань для підтвердження власної значущості [1, с. 43].

Особистісні характеристики залежать від вибору літньою людиною однієї із двох стратегій адаптації до старості – або підтримка та розвиток соціальних зв'язків та як результат збереження себе як особистості, або дистанціювання від суспільства з поступовим згасанням психологічних функцій, з метою зберегти себе як індивіда. У випадку вибору другої стратегії, можливе проявлення сенсорної депривації, егоцентричності, образливості, виникнення відчуття самотності у світі, який сприймається як незрозумілий та загрозливий.

На думку Е. Еріксона, кінцевою стадією життєвого циклу є психосоціальний конфлікт «цілісність проти відчаю» [4, с. 117]. Основною



потребою у цьому віці стає впевненість у цінності прожитого життя. Для цього вікового періоду характерне досягнення нової форми еґо-ідентичності та цілісності, досягнення якої можливе лише у підведенні підсумків власного життя та усвідомлення того, що воно є єдиним цілим, у якому вже нічого не змінити. У випадку ж, коли людина не в змозі все підсумувати та переосмислити, вона завершує своє життя в страху перед смертю та у відчаї від неможливості почати знову та повторити життєвий шлях. В якості провідного виду діяльності в літньому віці виступає особлива внутрішня робота, яка спрямована на сприйняття власного життєвого шляху. Як результат цієї внутрішньої роботи відбувається усвідомлення не лише поточного, а й усього прожитого життя. Реакцією на неприйняття власної старості може стати або збільшення чисельності психосоматичних захворювань, або суїцид [2, с. 54].

Я-концепція у цьому віці залежить від здатності людини інтегрувати своє минуле актуальне та майбутнє, зрозуміти їх взаємозв'язок. Цій властивості сприяє успішне вирішення індивідом нормативних криз та конфліктів, набуття адаптивних якостей особистістю, здатність накопичувати корисний потенціал усіх минулих етапів власного життя [4, с. 118].

Спілкування в літньому віці є продовженням основних тенденцій спілкування в молодому віці, а також визначається успішністю адаптації до старості. Внаслідок загостреної чутливості до прояву уваги, піклування та наявності почуття непотрібності на фоні втрати соціальних ролей, зростає роль спілкування з друзями, яке підкріплене спільними інтересами, соціальним статусом, особливою увагою до минулого, що не завжди наявне у спілкуванні з членами родини. Хоча, варто зазначити, родинне спілкування значною мірою задовольняє потреби у безпеці, любові, сприйманні, а також у визнанні.

Криза стречого віку, як зазначає О. Хухлаєва, має дві основні лінії, одна з яких передбачає необхідність сприйняття завершального етапу власного існування, інша – усвідомлення можливості до виконання життєвих завдань, або прийняття їх без змін. Успішне, чи, навпаки, невдале вирішення кризи, формує основні якості особистості залежно від яких і проявляється установка на власне життя в цей період [3, с. 77].

Отже, однією із основних соціально-психологічних проблем осіб літнього віку є проблеми, пов'язані із соціальною та психологічною адаптацією до старечого віку. Літній вік називають «періодом погіршеної адаптації», що зумовлено різноманітними соматичними, психічними та психологічними змінами особистості, а також змінами, що відбуваються в сімейному житті та соціальному оточенні. Самосприйняття людини у старечому віці залежить від таких чинників: психологічного налаштування на майбутнє життя, зміною соціального статусу (директор-пенсіонер), оточенням, а саме увага близьких та рідних, а також самореалізацією, що дає можливість реалізувати свої потреби у іншій діяльності.

### **Література**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Москва, 2001. 704 с.
2. Альперович В.Д. Проблемы старения: демография, психология, социология. Москва: ООО «Издательство Астель», 2004. 352 с.
3. Бочелюк В.Й. Геронтопсихологія. Київ, 2014. 436 с.
4. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2012. 344 с.
5. Дзюба Т.М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 264 с.

**Гошовська Дарія Тарасівна**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогічної та вікової психології

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

*м. Луцьк, Україна*

## **ЕМОЦІЙНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК НЕГАТИВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПАТОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Відсутність можливості задовольняти одну із базових потреб людини – потребу в любові призводить до емоційної депривації. Емоційна депривація є як наслідком батьківської депривації, так і коморбідним явищем, і може переноситись людиною у партнерські стосунки, стратегію регресивної поведінки для задоволення базових потреб індивіда. Відбувається адаптаційний процес, який спрямований на збереження цілісності психіки при будь-яких умовах і доступних соціальних і психологічних ресурсах. Вдала психологічна сепарація, яка зумовлена віковими періодами дорослішання, відбувається за умови сформованого цілісного «Его», що є неможливим у емоційно-депривованих сімейних стосунках. Таким чином, суб'єкт переносить на партнера батьківську роль, підсвідомо бажаючи заповнити внутрішню емоційну пустоту і руйнуючи різноплановість рольового спектру та динаміку розвитку стосунків [3].

Дж. Янг розробив схемо-терапію для лікування розладів особистості, на основі власної концепції ранніх дезадаптивних схем, використовуючи психотерапевтичне пропрацювання дитячих травм, сильних емоційних переживань пов'язаних з актуальними подіями і ситуаціями з минулого. Емоційну депривацію він відносить до одного з видів дезадаптуючих схем у ранньому дитинстві, які мають вплив на генезу і функціонування дорослої особистості у соціумі. За Дж. Янгом, емоційна депривація проявляється у трьох формах: депривація турботи (відсутність уваги, любові, емоційного тепла і турботи); депривація емпатії (відсутність розуміння, саморозкриття, взаємообміну почуттями, неможливість бути почутим); депривація захисту (відсутність стабільного захисту, опори, супровіду, підтримки інших людей) [5].

За Й. Лангмейером і З. Матейчеком, зовнішні умови – соціальна ізоляваність, форми тривалої розлуки дитини з сім'єю, недостатність турботи у сім'ї по відношенню до дитини, зміни у складі сім'ї, небажана вагітність та неготовність до батьківства, тобто вимушена сепарація, може бути зумовлена фізичною (розтавання) чи психологічною (самотність удвох) недоступністю об'єкта. До внутрішніх умов належать: вік, попередній досвід депривованості, стать, темперамент, соматичні або психічні відхилення від норми [2].

Поведінковий прояв у конкретній ситуації залежить від рівня розвитку особистості, її психотравмованості, розвитку рефлексивних навичок, наявності психологічних меж та зрілості «Его» структур.

Обділення дитини у емоційному контакті з матір'ю чи батьком та дефіцит емоційного обміну з нею генерує ряд проблем з психологічним здоров'ям та накладає патогенний відбиток на розвиток психіки в онтогенезі. Емоційна депривованість у дорослому віці обмежує особистість у адекватному, щодо стимулу, емоційному та поведінковому реагуванні. Звісно, це може гальмувати її психологічний розвиток, створювати труднощі у соціалізації та встановленні емоційного контакту зі значущими об'єктами. Емоційна депривація формується в умовах неповноцінного спілкування дитини з батьками на різних етапах дорослішання, що характеризується відсутністю емоційного контакту між членами сім'ї.

До ознак емоційної депривації відносять: афективні розлади поведінки, розлади емоційного реагування особистості; понижений рівень комунікативно-пізнавальної діяльності; дефіцитарність і нерозвиненість мотиваційної сфери та особистісних потреб [2; 3].

Причиною депривації Д. Хебб вважає психічно недостатнє середовище, у якому знаходиться суб'єкт, проте, парадоксально, те саме середовище може бути біологічно повноцінним [6]. Тобто порушення повноцінних міжособистісних стосунків у батьківсько-дитячій діаді, або «емоційна холодність», наслідком якої є залежна чи контрзалежна модель взаємодії дитини.

Деформуючими наслідками емоційної депривації, які погіршують психологічне здоров'я, вважаються: затримка психічного розвитку, відсутність сформованості базової довіри до світу [3, с. 49], емоційні розлади (висока тривожність, роздратованість, негативізм, ворожість, підозрілість, пригніченість, апатія та депресія, підвищена агресивність), неадекватна самооцінка і як її результат – невпевненість у собі. Можливе виникнення психозів та неврозів у майбутньому, інфантильних проявів, емоційної залежності від інших (співзалежності), асоціальної поведінки та різного роду адикцій [2, с. 23-24]. Наслідки емоційної депривації формують викривлену психологічну базу реалізації особистості, як сукупність систем Я-концепції: індивідуальне «Я», родинне «Я» та професійне «Я» [2].

Перелічені поведінкові патерни лягають в основу етіології невротичності дорослої особистості, особистісних розладів, проблем у партнерських стосунках. Адже у такому середовищі дитина засвоює лише специфіку нездорових стосунків. Тому у дорослому житті вона відтворює ці моделі поведінки, як знайомі їй раніше схеми близькості зі значимим дорослим, аби отримати хоча б негативну емоційну реакцію, оскільки екологічний обмін при емоційному спілкуванні їй невідомий чи не зрозумілий. Емоції у стосунках завжди передбачають міжособистісний контакт, який важливий для нашого виду, щоб вижити і жити. Полярність отриманих і пережитих у зворотньому зв'язку негативних емоцій, при емоційній депривації, не усвідомлюється суб'єктом у повній мірі їх характеру. Оскільки це єдиний емоційний контакт, який був отриманий від батьків при описаних моделях впливу.

Процес емоційної фіксації бондінг (з англ. mother-child bonding) виникає між дитиною та батьками у короткому проміжку часу після народження, коли мати чи батько беруть новонародженого на руки і відбувається первинний емоційний зв'язок. Це явище функціонально закріплює на всіх рівнях функціонування психіки бажання турбуватись про дітей у батьків, та відчуття безпеки і близьких стосунків у дітей. Перший досвід емоційної комунікації впливає на розвиток особистості в подальшому, так як мова емоцій є фундаментальним каналом отримання інформації для людини. Еволюція емоційної комунікації відбувається від найбільш простих форм до складних із збільшенням диференціації стосовно контексту та символічного наповнення діади стимул-реакція [4].

Зазвичай констатується панування у соціумі стереотипу щодо меншовартості емоцій перед раціональним. Це призводить до знецінення емоційних переживань та їх витіснення з свідомості, і, як наслідок, психосоматизації у формі болю, неприємних відчуттів, слабкості. Суспільство, яке цілеспрямовано возвеличує розум на противагу емоційній сфері, знищує емоційну культуру, тілесне життя відчуттями та відкритість людини до власних емоцій. Це передається з покоління в покоління, утворюючи зростаючу тенденцію до створення умов для емоційної депривації, яка в першу чергу формується у діаді «батьки-дитина» й унеможливорює створення потрібного для здоров'я психіки досвіду емоційного контакту у нащадків.

Загалом, емоційно депривована особистість потребує різнопланового ревіталізаційного супроводу і фахової психологічної допомоги.

### Література

1. Гошовська Д., Гошовський Я. Самоусвідомлення особистості з психофізичними вадами: емпіричний вимір проблеми. *Психологічні перспективи*. № 33. С. 91-102.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Авиценум : Мед. изд-во. Прага. 1984. С. 25-32.
3. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия, учебное пособие для студентов педагогических институтов / ред.-сост.: В.С. Мухина. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
4. Медицинские термины [Електронний ресурс]. 2000. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/medic/7988>.
5. Young J. E., Klosko J. S., Weishaar M. Schema Therapy: a practitioner's guide. New York: Guilford Publications, 2003. 436 p.
6. Hebb D. O. (1904-1985). Gale Encyclopedia of Psychology. 2001. 75 p.

**Гошовський Ярослав Олександрович**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

## **СПЕЦИФІКА ПСИХОГЕНЕЗИ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Психогенеза здебільшого трактується не як послідовність окремих і непогоджених між собою змін, а як упорядкована система, що має цілісний характер, унаслідок чого зміни в одній із сфер призводять до змін в інших. У депривованій особистості відбуваються різновекторні флуктуації психогенези, що зумовлено насамперед режимом різновидових обмежень її розвитку.

Згідно з поглядами Г. Гегеля, доцільно виокремлювати три функціональні стани розвитку: 1) стан «у собі буття» або стан тотожності із собою, 2) стан «інобуття», виходу за межі себе у зовнішній соціальний світ, в якому людина залежно від власного статусу підпорядковується закономірностям світу і розрізняє себе через стан свого ж інобуття, 3) стан «для-себе-буття» як входження в себе із стану інобуття з новим накопиченим досвідом [1]. Складний акт повернення до себе як перехід у стан «для-себе-буття» на рівні свідомості людини відбувається через здійснення певного синтезу інобуттєвих змістів на інородної свідомості. Якщо ж не відбувається такий психосинтез, то можуть виникати особливі невротичні стани «хвороби свідомості», які водночас є необхідним моментом розвитку свідомості. Це зумовлено тим, що пункт початку усвідомлення є проблемним пунктом розриву свідомості, тоді як пункт завершення усвідомлення є опозицією звичного наявного буття і даності свідомості. Оскільки такі «хвороби свідомості» є необхідними моментами розвитку свідомості, то їхню природу і специфіку прояву потрібно знати й враховувати, щоб якісно і кваліфіковано керувати розвитком. Такі філософські підвалини є засадничими у трактуванні як генезису депривованої особистості, так і ревіталізації як системної діяльності щодо повернення а/антисоціального (депривованого, девіантного, делінквентного та ін.) розвитку у річище нової просоціальності.

Традиційно розвиток розглядається як поліфундаментальний процес, у якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: тіло, почуття, інтелект, поведінка, свідомість. Як відомо, для психічного розвитку характерна нерівномірність і гетерохронність. Психіка особистості формується з віком та ускладнюється як структурно організована динамічна система. Виникають нові психічні якості, нові складні психічні структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле. Процес психічного розвитку триває не лише від елементів до цілого, а від структурно нижчого до вищого цілого. Онтогенез психіки виступає як незворотна послідовність ускладнюваних



структур, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе у видозміненому вигляді. Загалом дефініція «розвиток» тлумачиться як потужний процес еволюції різноманітних способів взаємодії індивіда з навколишнім світом у процесі онтогенетичного становлення [2].

Безперечно, особливості, структура і динаміка навколишнього середовища (у нашому випадку – режим депривації) фіксуються і кодуються в структурі й динаміці біосоціального організму (психогенеза, ревіталізація). Оскільки потужними регуляторними механізмами організму на рівні фенотипу є єдність факторів спадковості й довкілля, а процес психогенезу є продовженням ембріогенезу, то упродовж формування і розвитку дитини відбувається регуляторний вплив і взаємодія генетичних, природних, ментальних, соціальних та інших систем. На врахуванні окреслених факторів базується низка важливих психолого-педагогічних принципів ресоціалізації, кожний з яких відповідає конструктивістському підходу до розвитку (саморозвитку) і пропонує активну участь самої депривованої дитини в організації та успішності психореабілітаційного, реадaptaційного процесу.

У контексті психології розвитку, ревіталізаційний простір є дуже широким та відкритим для інтегративних підходів. Спеціально організований і цілеспрямований вплив на когнітивну сферу особистості містить потужний розвивально-корекційний потенціал.

Ми вважаємо, що депривований розвиток відрізняється певною специфікою етіопатогенезу і феноменологічних проявів, тому його слід розглядати у контексті основних психологічних синдромів: недорозвинення, асинхронний, іррегулярний розвиток і пошкоджений розвиток. Базовим критерієм депривованого розвитку потрібно вважати іррегулярність або атиповість розвитку, які є, по суті, свідченням психічного дезонтогенезу. Безперечно, виділення депривованого розвитку в самостійну групу психологічних синдромів дозволить не лише позначити критерії діагностики підлітків інтернатних закладів, які потребують спеціального психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу, але й здійснити разом з симптомологічною діагностикою етіопатогенетичне вивчення, що дозволить визначити основні підходи до комплексної ресоціалізаційної роботи з ними.

Спектральна різноманітність проявів іррегулярності розвитку в депривованих осіб проявляється насамперед в уповільненні й дезорганізації розвитку психічних процесів, зокрема становленні дослідницької поведінки на ранніх стадіях онтогенезу, зниженні пізнавальних інтересів комунікативно-гностичної активності, утрудненні в розумінні і передбаченні подій, недостатності інтелектуального розвитку; деформованості самосвідомості, особистісних «викривленнях» і відсутності базової довіри до людей, несформованості довільних форм поведінки; зниженні комунікативної активності і труднощах встановлення контактів з широким соціумом, порушенні процесу соціального і професійного самовизначення; нерівномірності й ослабленні процесу психофізичного розвитку, зниженні функціональної

активності організму внаслідок недостатньої сформованості адаптаційних механізмів, що може призвести до виснаження його внутрішніх резервів, а зрештою – до дезадаптації в школі та розвитку різного роду психосоматичних захворювань; соматичній ослабленості і хронічних хворобах; загальному психофізичному й соціальному інфантилізмі тощо.

Основними типами порушень психічного розвитку, які блокують повноцінне становлення депривованих дітей і перетворюють їхній онтогенез у дизонтогенез, є: 1) психічний недорозвиток як наслідок ранніх уражень головного мозку, часто зумовлений спадковістю, внутрішньоутробними, пологовими і післяпологовими травмами; 2) затримка психічного розвитку, найтиповішою причиною якої є парціальна, мозаїчна травматизація мозку, що призводить до фіксації на попередніх етапах психічного розвитку, та загальної когнітивно-емоційної флуктуативності й інфантильності; 3) пошкоджений психічний розвиток, коли первинний нормальний психофізичний розвиток, через спадкове захворювання, інфекції чи травми центральної нервової системи, набуває ознак девіантності та поразки; 4) спотворений психічний розвиток як тяжкий синтез психічного недорозвитку і пошкоджень психічного розвитку; 5) дисгармонійний психічний розвиток, коли, деякі показники розвитку відбуваються прискорено, а інші з ретардацією. Повсякчасно констатується негативний і нівелюючий вплив порушень психічного розвитку на особистісний комфорт і повносправне життєснування.

На нашу думку, ревіталізацію у ракурсі розвитку доцільно розглядати як системне (і систематичне) урізноманітнення діяльності щодо депривованих осіб з метою розуміння їх свідомості й організації самого процесу розуміння насамперед для того, щоб сформувати конструкти самоусвідомлення щодо необхідності виходу із ситуації тотальних обмежень. Тому розвиток свідомості депривованих дітей слід здійснювати упродовж організації необхідного досвіду та його сприйняття і осмислення, тобто потрібно забезпечити характеристики для усвідомлення і сформувати такі настановлення, які призведуть до синтезу нових структур свідомості [3; 4].

Водночас, вважаємо, що ревіталізацію депривованих дітей у контексті ідеї неперервного розвитку потрібно розглядати як двоякий (і зовнішній, і внутрішній) генезис знань і діяльності. У процесі проектування розвитку обов'язково треба враховувати важливу роль для успішної ревіталізації депривованої дитини як заданих зовні форм, способів і механізмів свідомості, так і розгортання внутрішнього генезису форм свідомості (самосвідомості) та їхніх трансформацій і взаємопереходів. Адже включення дитини в різні стани і предметності, передбачає сформованість внутрішньопсихологічних підстав, насамперед осмислення актуальної ситуації розвитку, вироблення готовності до змін та накреслення перспектив для набуття подальших нових тотожностей на рівні особистісних ролей, ієрархічних статусів, поведінкових моделей, соціальних норм, культурологічних ідентифікацій, механізмів психозахисту, патернів міжособистісного спілкування тощо. Найвищою формою розвитку

особистості, проявом її когнітивно-духовного «саморуху» є здатність унаслідок залучення системи засобів самопізнання, самоінформування, самооцінки, самоакцептації, самопрограмування, самопереконавання, самозобов'язання, самонаказу, самовпливу, самоконтролю тощо до самовиховання та самоактуалізації. Тому врахування діалектичності розвитку депривованої особистості, кваліфікована допомога в усвідомленні суперечностей та віднайденні адекватних шляхів і способів їх подолання, тобто забезпечення умов для здійснення її «саморуху», є ключовим завданням ревіталізації.

### Література

1. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. М.: Политика, 1977. Т. 3. 380 с.
2. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: В 2 т. К.: Форум, 2002. Т. 1, 319 с.; Т.2, 335 с.
3. Ревіталізація психогенези депривованої особистості: монографія / За заг. ред. проф. Я. Гошовського. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. 500 с.
4. Hoshovskyi Ja. Genetic psychology as methodological paradigm of study of personality [in Ukrainian]. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 2017 / 2 (5). P. 30-34.

**Гуріна Дарина Олександрівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

**ТИПОЛОГІЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ  
У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Юність є переломним та складним періодом у житті кожної особистості. Саме на цей віковий етап припадає початок кардинального осмислення людиною своїх життєвих цінностей, пріоритетів, орієнтацій та власного «Я». Разом з цим змінюється провідна діяльність особистості юнацького віку: юнак починає відчувати потребу в особистісній реалізації та зіставляє себе з професійною діяльністю як такою, осмислює своє «Я» з точки зору профпридатності та професійної компетентності. Підготовка до подружнього життя та проблема міжособистісних стосунків також становлять важливу та першочергову роль.

Юність – це складний період людини, що відповідає її переходу від підліткового до дорослого життя [5, с. 473]. Загалом більшість дослідників у своїх працях виокремлюють хронологічні межі юнацького віку, а саме: 16-18 років – розглядається ними як рання юність, а період від 18 до 23 років – як пізня юність [3, с. 34].

Внутрішньоособистісний конфлікт – це гостре негативне переживання, викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відбиває суперечливі зв'язки з соціальним середовищем і затримує ухвалення рішення [2, с. 294]. Внутрішньоособистісний конфлікт у своєму прояві розглядається наряду зі стресом, фрустрацією та життєвою кризою (Ф. Е. Василюк) [6, с. 598]. Саме внутрішньоособистісний конфлікт сприяє спотворенню еталонів людини, ним порушуються психологічні механізми порівняння, змінюється система значущих для особистості факторів. У результаті виникає певна неадекватність сприйняття реальності, оточуючих людей та міжособистісних стосунків, що, у свою чергу, призводить до формування дезадаптації особистості [1, с. 63].

Поява внутрішньоособистісного конфлікту в особистості юнацького віку супроводжується такими особистісними особливостями, а саме: протиріччям самоставлення, відсутнім розвитком самоідентичності (реального Я), низьким рівнем рефлексії та зовнішнім локусом контролю (Г. М. Дубчак, С. Н. Панцир); почуттям недовіри до зовнішнього світу і до себе; почуттям сумніву, невпевненості у собі; почуттям обов'язку, відповідальності; підвищеною

вимогливістю та критичністю до себе та інших; прагненням до постійного успіху і схвалення з боку оточуючих (Н. І. Волошко) [6, с. 597].

У залежності від того, що впливає на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту особистості юнацького віку, вчені А.Я. Анцупов та А.І. Шипілов [2] розрізняють шість основних видів внутрішньоособистісного конфлікту особистості. За основу своєї класифікації вони обрали ціннісно-мотиваційну сферу особистості [4, с. 358]:

1. Мотиваційний конфлікт – даний конфлікт виникає між несвідомими прагненнями (З. Фрейд), між прагненнями до володіння і до безпеки (К. Хорні), між двома позитивними тенденціями («хочу» – «хочу») (К. Левін) або зіткненням різних мотивів [1, с. 63; 2, с. 296].

2. Моральний (етичний) або нормативний конфлікт (В. Бакштановський, І. Арніцане, Д. Федоріна). Це конфлікт між бажанням і обов'язком, між моральними принципами і особистою прив'язаністю (В. Мясіщев), між моральними принципами, обов'язками та особистими бажаннями чи потребами («хочу» – «треба») [4, с. 358], конфлікт між прагненням діяти відповідно до бажання і вимог дорослого суспільства (А. Співаковська). Іноді моральний конфлікт розглядається як зіткнення між обов'язком і сумнівом в необхідності слідувати йому (Ф. Е. Василюк, В. Франкл) [1, с. 63; 2, с. 296].

3. Конфлікт нереалізованого бажання (комплекс неповноцінності) (Ю. Юрлов). Це конфлікт між бажаннями та дійсністю, який блокує їх задоволення. Може з'явитися у людини в результаті фізичної неспроможності реалізувати це прагнення або бажання («хочу» – «можу») [4, с. 358]. Іноді даний конфлікт трактують як «хочу бути таким, як вони» (референтна група) та неможливістю це реалізувати (А. Захаров). Такі конфлікти виникають через незадоволеність своєю зовнішністю, фізичними даними і здібностями, сюди відносять й внутрішньоособистісний конфлікт, в основі якого лежить сексуальна патологія (С. Кратохвил, А. Свядощ, А. Харитонов та ін) [1, с. 63; 2, с. 297].

4. Рольовий конфлікт обумовлюється переживаннями, пов'язаними з неможливістю одночасно реалізовувати кілька ролей, а також різним розумінням вимог, що пред'являються самою особистістю до виконання однієї ролі. До даного виду конфлікту відносяться внутрішньоособистісні конфлікти між двома цінностями, стратегіями або смислами життя («треба» – «треба») [1, с. 63; 2, с. 297; 4, с. 358].

5. Адаптаційний конфлікт може виникати на основі порушення рівноваги між суб'єктом і навколишньою дійсністю. Тобто, спостерігається розбіжність між вимогами суспільства, які направлені на особистість, та можливості самої особистості («треба» – «можу») [4, с. 358]. Окрім цього, даний конфлікт спостерігається при порушенні процесу соціальної і професійної адаптації [1, с. 63; 2, с. 298].

6. Конфлікт неадекватної самооцінки залежить від вимогливості особистості до себе, ставлення до успіхів і невдач. Виникає при розходженні між скаргами особистості та оцінкою власних можливостей («можу» – «можу»)



(Т. Юферова) [4, с. 358]. Серед конфліктів неадекватної самооцінки виділяють конфлікти між заниженою самооцінкою і усвідомленням об'єктивних досягнень людини, а також між прагненням підвищити рівень домагань, щоб досягти максимального успіху, і знизити цей рівень, щоб уникнути невдачі (Д. Хекхаузен) [1, с. 63; 2, с. 298].

Ще одна відома класифікація внутрішньоособистісних конфліктів належить вченим М. Роберу та Ф. Тільману, які виокремлюють три види внутрішньоособистісних конфліктів особистості:

- конфлікт потреб, коли потреби направлені одна проти одної й цим спонукають особистість до різнонаправлених дій;
- конфлікт між потребою і соціальною нормою;
- конфлікт соціальних, протилежних між собою норм [4, с. 358].

Таким чином, вивчивши загальні особливості особистості юнацького віку та особливості внутрішньоособистісних конфліктів, які виникають у даний віковий період життя людини, можна зробити висновок про те, що внутрішньоособистісний конфлікт юнаків виникає в результаті впливу багатьох зовнішніх чинників і негативно позначається на його особистості, психологічному благополуччі та стосунках із соціумом загалом.

### Література

1. Агишева Н.К. Внутриличностный конфликт и пути его разрешения. *Український вісник психоневрології*. 2008. Вип. 2 (55). Т. 16. С. 63-66.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учеб. для вузов. Москва, 2000. 551 с.
3. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста. *Образовательные технологии*. 2013. №2. С. 34-42.
4. Муль В., Черкасова К., Ушакова І.М. Внутрішньоособистісні конфлікти у студентів та курсантів НУЦЗУ. *Improving the Life Quality: View of Scientists: volume of scientific papers the Academy of Management and Administration in Opole*. Opole: WSZiA, 2019. Р. 356-363. UPL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/10017> (дата звернення: 30.03.2020)
5. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Хомуленко Т.Б., Балущок М.В. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К – ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 27. Кам'янець-Подільський: К – ПНУ. Київ: НАПН, 2015. С. 594-609.
7. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. Москва, 2005. 349 с.
8. Шапран Т.М. Психологічна модель внутрішнього конфлікту особистості. *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2017. №1 (6) / 2 (7). С. 161-164.



**Гуцуляк Олександра Павлівна**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Одна з найактуальніших проблем сьогодення, що стоїть перед психологією, є проблема професійного самовизначення в юнацькому віці. Адже від цього залежить не лише самореалізація особистості, а й розвиток і розквіт суспільства та країни в цілому. Метою нашого дослідження є аналіз методик визначення акцентуацій характеру різних авторів, спроба довести їх кореляцію та взаємозамінність, визначення специфіки для більш досконалого та компетентного використання.

Проблема індивідуальних особливостей характеру, а також пов'язаних з ним психологічних особливостей та індивідуальних реакцій на психоемоційні подразники, цікавила вчених з давніх часів та досі не втратила своєї актуальності. До цієї проблеми звертався Теофас, який у своїх «Характеристиках» описав 31 тип людських характерів: людей хвалькуватих, базік, нещирих, нудних у розмові, улесливих та ін.. Перша спроба класифікації характерів належала ще Платону, якій створив типологію характерів, оснований на етичних принципах. В першій половині XIX ст. виникла наука про характери. Засновник френології Галль перелічує 27 елементарних психічних особливостей, здатностей, із яких складається людський характер. Наприкінці XIX ст. Ф. Джордано по суті описав екстраверта і інтроверта. На початку XX ст. Н. Лосский запропонував свою класифікацію характерів: чутливий, егоцентричний, зверхособистісний. Серед клініцистів, які надали свою класифікацію характерів, найбільш відомим став К. Г. Юнг, вчення якого зосереджується на чотирьох основних психічних функціях: мисленні, відчутті, відчутті й інтуїції, які мають гендерні відмінності [5]. Також відомими є праці інших психіатрів, які виокремили типи характеру та акцентуацій особистості: Е. Кречмер – циклоїдний і шизоїдний типи, П. Ганнушкін – сім основних типів акцентуацій особистості, К. Леонгард – дванадцять типів, Е. Лічко – одинадцять типів, Ю. Гіппенрейтер – вісім типів. Характером деякі дослідники вважають конституційні властивості особистості (К. Шелдон, Е. Кречмер): шляхом виховання і в результаті постійних контактів та взаємодій з середовищем єдність цих конституційних властивостей і складає особистість.

Тип особистості проявляється не лише в психологічних аспектах, він також характеризує протікання патологічних станів. В цьому науковому напрямку працював А. Вейн, який склав «вегетативний портрет» особистості, пов'язавши між собою нервову систему та психологічні прояви [1]. Автором доведено, що психологічний портрет особистості співвідноситься з «вегетативним» портретом

і яскравіше всього виявляється в умовах стресу. На нашу думку, це яскраво демонструє взаємозв'язок нервової системи та психологічних реакцій особистості та є підставою для подальшого ґрунтовного вивчення індивідуальних особливостей особистості.

У психології ХХ ст. великого розповсюдження набуло поняття «акцентуація». Акцентуація характеру, за К. Леонгардом, це щось проміжне між психопатією і нормою. На його думку, акцентовані особистості – це не хворі люди, а здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. На питання, де ж межі, що відокремлюють акцентуантів, з одного боку, від психопатів, а з іншого – від неакцентуантів, К. Леонгард не дає чіткої відповіді [2]. Вітчизняна дослідниця Л. Собчик досліджувала акцентуації характеру у підлітків. Вона підкреслювала наявність в особистості протилежних якостей характеру, які, виявляючись в помірній вираженості, компенсуються і складаються в картину емоційної стабільності [4]. На думку дослідниці, чим більш гармонійною є людина, тим більш різноманітні її індивідуально-типологічні особливості.

Цікавою є типологія рис характеру, представлена у працях дослідниць І. Майєрс і К. Бріггс. Спираючись на теорію К. Юнга, вони створили власну класифікацію, додавши до основних чотирьох психічних функцій ще поняття можливого способу реалізації прийнятих рішень. Зазначена типологія налічує 16 типів поєднання рис характеру, які можна вважати акцентованими, і дає можливість визначитись в індивідуальних перевагах [3].

На наш погляд, означена класифікація рис характеру багато у чому співпадає з типологією, представленою в методиці «Автопортрет особистості» Дж. Олдхема та Л. Моріса. Автори відзначають, що методика не являє собою спосіб діагностики захворювань, а створена для визначення персонального типу особистості. Дану методику ми застосували у нашому дослідженні поруч з «Методикою визначення акцентуацій характеру» Г. Шмішека, яка побудована на основі теорії К. Леонгарда. Зазначені методики були проведені з експериментальною групою, що складалась із 40 учнів 11-го класу однієї з загальноосвітніх шкіл м. Житомира. Ми порівняли результати дослідження за обома методиками та визначили їх кореляцію за допомогою коефіцієнта Спірмена, на основі чого було складено таблицю відповідностей рис характеру (табл. 1).

За результатами методики Шмішека було виявлено, що екзальтований тип акцентуації переважає у 65% опитаних, емотивний – у 55% учнів, гіпертимний та тривожний – по 50% респондентів, збудливий та циклотимний типи – по 35% підлітків, демонстративний – у 30% осіб, застрягаючий – у 20% досліджуваних, педантичний та дистимний – по 15% учнів. Після проведення методики Олдхем-Моріса були отримані наступні результати. Найчастіше переважає в учнів діяльний тип – 60%. У 35% учнів переважає драматичний та авантюрний тип характеру. Добросовісний, чутливий, святковий – по 25%, самовпевнений, ідеосинкратичний, серйозний – по 10%, відданий, самотній, альтруїстичний, агресивний – по 15%.

Таблиця 1

**Співставлення класифікацій типів акцентуацій та рис характеру в методиках різних авторів**

№	Методика К. Леонгарда, Г. Шмішека	Методика Дж. Олдхема, Л. Моріса
1	Гіпертимний	Святковий
2	Дистимний	Серйозний
3	Екзальтований	Діяльний
4	Тривожний	Чуттєвий
5	Емотивний	Альтруїстичний
6	Педантичний	Добросовісний
7	-	Самотній
8	Застрагаючий	Пильний
9	Збуджуваний	Агресивний
10	Демонстративний	Драматичний
11	-	Відданий
12	Циклоїдний	Авантюрний
13		Ідеосинкратичний
14		Самовпевнений

Таким чином, ми спостерігаємо певну відповідність представлених у таблиці 1 рис характеру.

Для переконання у кореляції визначених нами шкал ми розрахували коефіцієнт кореляції Спірмена (табл. 2).

Таблиця 2

**Кореляційне порівняння шкал за методиками різних авторів**

Кількість досліджуваних	Методика К. Леонгарда, Г. Шмішека	d*d	Методика Дж. Олдхема, Л. Моріса	P
40	застрягаючий	43,5	пильний	0,967
40	педантичний	54,5	добросовісний	0,959
40	демонстративний	21	драматичний	0,984
40	збуджений	26,5	агресивний	0,8
40	гіпертимний	50,5	святковий	0,962

Як бачимо, коефіцієнт кореляції наближений до 1 по всіх досліджуваних пунктах, що свідчить про тісний кореляційний зв'язок між означеними шкалами методик. Наявність кореляційного зв'язку між ними дає можливість стверджувати, що використання навіть одного з методів надає достовірну інформацію з приводу акцентуацій характеру особистості. Однак, досліджуючи старшокласників, нам здається більш доцільним використання методики Дж. Олдхема та Л. Моріса, оскільки вона дає можливість визначити якісно та кількісно акцентуації характеру та зафіксувати більшу кількість проявів рис

характеру особистості. Це надає психологу можливість ґрунтовно дослідити слабкі та сильні сторони особистості старшокласника, в результаті чого кваліфіковано надати консультації з приводу майбутнього професійного вибору юнаків / юнок.

### **Література**

1. Вейн А. М. Вегетативные расстройства: Клиника, лечение, диагностика. Москва: Медицинское информационное агенство, 2000. 752 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. Київ: Вища школа, 1981. 392 с.
3. Майерс И., Майерс П. MBTI. Определение типов. У каждого свой дар. Москва: Бизнес Психологии, 2010. 380 с.
4. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 624 с.
5. Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее. Сост. В. Зелинский, А. Руткевич. Москва: Наука, 1991. 309 с.

**Добровольська Аліна Валеріївна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Коломієць Т. В., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Підлітковий вік є переломним етапом розвитку особистості, який знаменується не лише інтенсивним фізичним ростом та розвитком організму, а й значними змінами психологічної, соціальної, моральної, та особистісної сфер, які є вкрай важливими для формування ефективної міжособистісної взаємодії. У підлітковому віці відбувається становлення особистості як суб'єкта спілкування та міжособистісної взаємодії. Міжособистісна взаємодія, в свою чергу, відіграє важливу роль у процесі становлення особистості підлітків, та є необхідною умовою соціалізації. Почуття дорослості, яке є основним новоутворенням підліткового віку, обумовлює зміну соціальних пріоритетів особистості та сприяє розширенню сфери міжособистісної взаємодії [2, с. 30]. На особливості міжособистісної взаємодії у підлітковому віці впливає низка чинників, зокрема, система мотивів, цінностей, переконань, схожість установок і уявлень, індивідуально-психологічні особливості особистості [1, с. 109].

Дослідженням міжособистісної взаємодії у підлітковому віці займалися Е.Белмор, Т.Берндт, О.Бодальов, Л.Божович, Н.Видолоб, Т.Драгунова, Д.Ельконін, А.Кіллесен, І.Кон, Н.Сердюк, Р.Томсон, Д.Фельдштейн.

Міжособистісна взаємодія визначається нами як форма контакту між людьми, що відбувається у певній соціальній ситуації, опосередкована індивідуально-психологічними особливостями, а також інтересами та мотивами учасників взаємодії, характеризується їх взаємовпливом та відображає суб'єктивне ставлення один до одного.

У підлітковому віці можна простежити певну динаміку мотивів включення у процес взаємодії:

- мотив афіліації (прагнення бути включеним до референтної групи однолітків, встановлення близьких емоційних стосунків);
- мотив лідерства, домінування (прагнення зайняти певне місце в групі);
- мотив самовираження (індивідуалізація, прагнення домогтися соціального визнання і особистісної автономії, пошук визнання цінності своєї особистості).

На основі теоретичного аналізу проблеми особливостей міжособистісної взаємодії у підлітковому віці нами було визначено основні форми

міжособистісної взаємодії підлітків, а також індивідуально-психологічні особливості, які їх визначають (рис. 1).

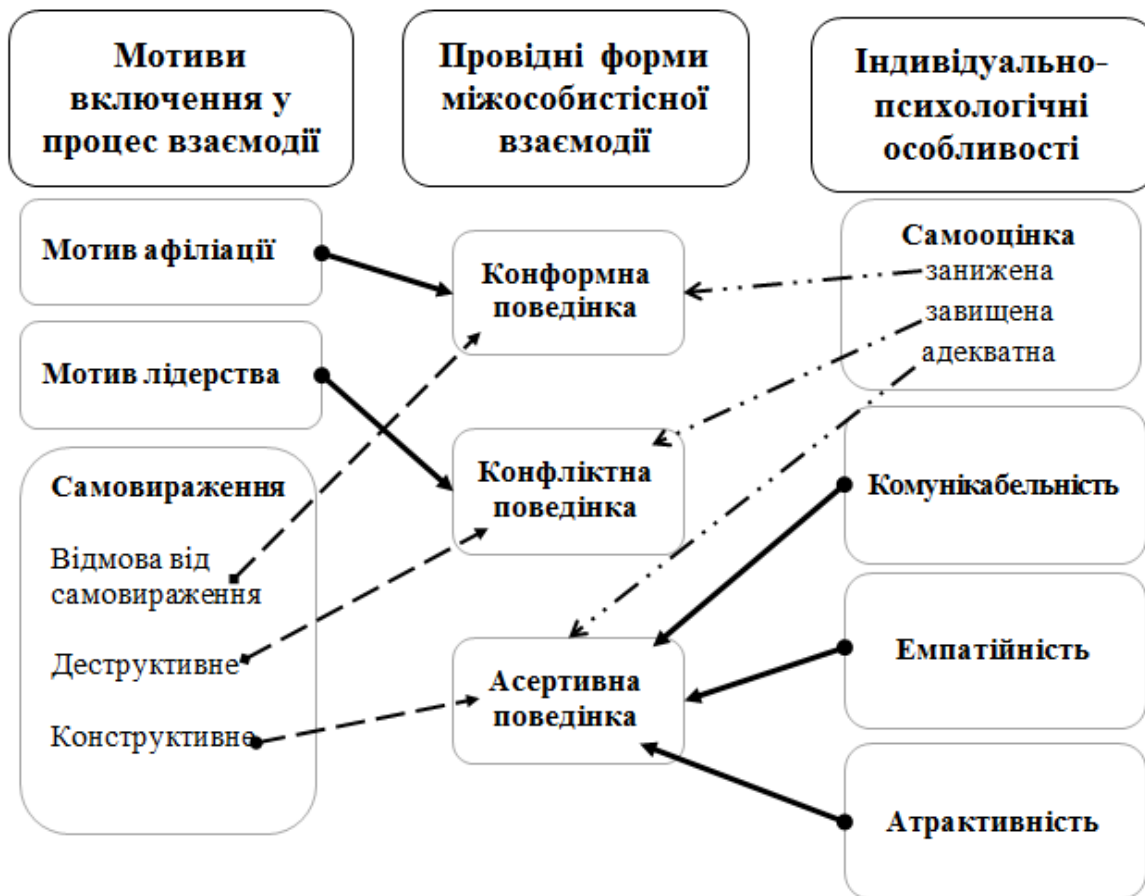


Рис. 1. Структурна модель психологічних чинників міжособистісної взаємодії у підлітковому віці

Таким чином, на етапі теоретичного аналізу нами було встановлено, що провідними формами міжособистісної взаємодії підлітків є конформна, конфліктна та асертивна поведінка. В свою чергу форми міжособистісної взаємодії детермінуються провідними мотивами включення у процес взаємодії (мотив афіліації, мотив лідерства, мотив самовираження) та індивідуально-психологічними особливостями особистості. Серед основних індивідуально-психологічних особливостей особистості, які впливають на взаємодію підлітків, нами було визначено такі як особливості самооцінки, атрактивності, комунікабельності, емпатійності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми міжособистісної взаємодії у підлітковому віці. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка встановлених на етапі теоретичного аналізу положень.



### Література

1. Видолоб Н. О. Особливості міжособистісної взаємодії в процесі соціалізації в підлітковому віці. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2013. Випуск 20. С. 103-112.
2. Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Житомир, 2015. 197 с.

**Добровольська Анастасія Сергіївна**  
 магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
 Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор,  
 завідувач кафедри психології розвитку та консультування

## **ВІКОВА ДИНАМІКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ**

Здоров'я – це базова цінність людини, а психічне здоров'я – його невід'ємний компонент. Психічне здоров'я – це багатогранний феномен, який відображає різні сторони життєдіяльності людини. Воно містить у собі емоційне, психологічне та соціальне благополуччя особистості, впливає на її відчуття, дії, процес мислення, здійснення життєвого вибору, а також допомагає визначити особливості реагування на стрес, ставлення до інших людей тощо. Психічне здоров'я має важливе значення на кожному етапі життя людини, починаючи з раннього дитинства [1; 2; 4].

Дослідженням проблеми психічного здоров'я займалися різні спеціалісти у різні часи та у різних країнах світу. Внесок у вивчення даної проблеми здійснили: Б. Братусь, І. Дубровіна, Н. Лакосіна, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші. Дослідників завжди цікавило питання щодо факторів, які обумовлюють розвиток особистості у підлітковому віці. У вітчизняній психології багато дослідників намагались сформулювати відповідь на це питання, зокрема Л.С. Виготський, Л. І. Божович, Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Д.І. Фельдштейн та інші. Вагомий вклад у дослідження особливостей особистості підліткового віку здійснили й зарубіжні дослідники: З. Фрейд, Е. Еріксон, С. Холл, М. Мід, А. Реан, Ж. Піаже, Р. Бенедикт та інші.

Наше дослідження спрямоване на вивчення психологічних особливостей психічного здоров'я у період дорослішання. Гіпотезою дослідження стало припущення про те, що існують вікові відмінності в психологічних особливостях психічного здоров'я у підлітковому та ранньому юнацькому віці.

У дослідженні взяли участь 36 учнів 5-6 класів (підлітковий вік) та 36 учнів 10-11 класів (ранній юнацький вік) однієї із загальноосвітніх шкіл м. Житомира.

**Методи дослідження.** Для дослідження було обрано методику К. Роджерса та Р. Даймонда для діагностики соціально-психологічної адаптації, а також опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф.

Проаналізувавши отримані результати, можна помітити, що 75% досліджуваних підлітків мають низький рівень психологічного благополуччя (рис.1). Можемо припустити, що отримані результати обумовлені віковими особливостями підліткового віку. Період дорослішання прийнято називати

критичним періодом у житті людини. У цей час людина стає найбільш вразливою до впливів оточуючих, а особливо чутливою до думки однолітків. Міжособистісні стосунки, що формуються в підлітковому віці, є серйозним чинником ризику для психічного здоров'я. До того ж в сім'ї підлітка теж відбувається побудова нової системи стосунків. Отже, психологічне благополуччя у підлітковому віці більшою мірою залежить від умов життя і стилю стосунків, які складаються з оточуючими людьми.

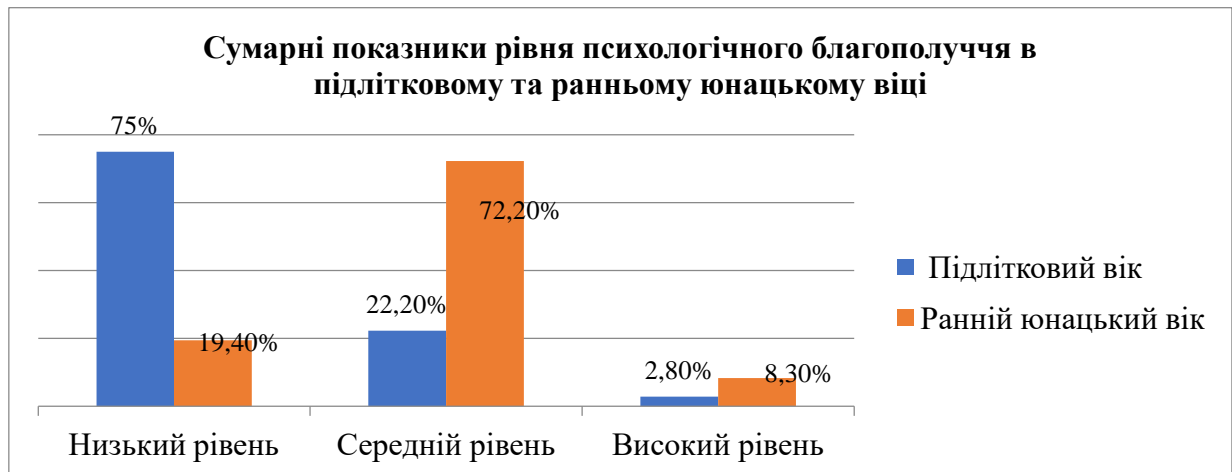


Рис.1 Рівень психологічного благополуччя в підлітковому та ранньому юнацькому віці

Поведінка підлітків може відзначатися імпульсивністю та зовні нагадувати дитячу. Передусім підлітків цікавить зовнішній аспект життя однолітків та дорослих. Їм важко проаналізувати власні вчинки, визнати свою провину. Часто поведінка підлітків спрямована на уникнення несхвалення з боку інших людей та знаходиться під впливом оточуючого середовища. Саме тому вони схильні змінювати власні погляди та позиції на користь авторитету та не завжди приймають відповідальність на себе за скоєні вчинки. Незважаючи на це, вони можуть розуміти проблему і «глибоко» переживати її.

Аналізуючи результати, отримані в ході дослідження, можна побачити (рис.1), що 72,2 % досліджуваних раннього юнацького віку мають середній рівень психологічного благополуччя. Можемо припустити, що отримані результати також обумовлені віковими особливостями розвитку особистості. У період раннього юнацького віку з'являється так звана особистісна «стабільність». Як зазначає Л.П. Журавльова, юнаки мають досягти стабільної ідентичності для побудови інтимно-особистісних стосунків. Особи раннього юнацького віку схильні до самоаналізу власних вчинків, їх вже цікавить не лише зовнішній аспект життя оточуючих, але й їх «внутрішній світ». У ранньому юнацькому віці поведінка також обумовлена розвитком системи власних моральних норм та принципів. Для старшокласників більш вагомим є самоствердження у «власних очах», а не оточуючих [3].

Ми проаналізували також особливості соціально-психологічної адаптації в підлітковому та ранньому юнацькому віці (рис. 2-3). Виявилось, що показник «адаптація» у більшості досліджуваних знаходиться на середньому рівні як у підлітків, так і в юнаків (відповідно 97,2% та 94,4%). Отримані результати можуть свідчити про наявність адекватної поведінки, достатньої соціальної компетентності та контактності, а також достатнього кола спілкування у досліджуваних. Можемо помітити також наявність такого показника як «дезадаптивність» у досліджуваних. У нормі наявність дезадаптивності може бути характерною для підліткового та раннього юнацького віку, і може бути обумовленою наявністю потреби у самоактуалізації.

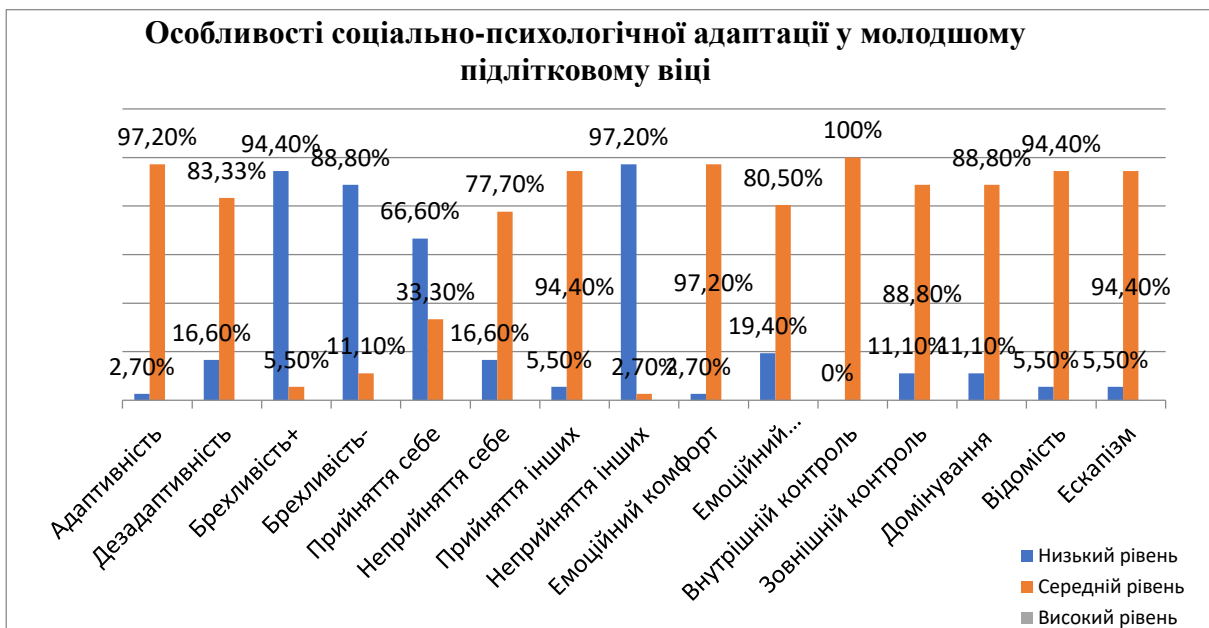


Рис. 2. Особливості соціально-психологічної адаптації у молодшому підлітковому віці

Цікавими виявились результати дослідження за такими показниками як: «прийняття себе», «неприйняття себе», «прийняття інших», «неприйняття інших». Можемо побачити, що підлітки та юнаки мають низький рівень самоприйняття (66,6% та 94,4% відповідно) і середній рівень прийняття інших (94,4% та 100%), що може проявлятися в гармонійних відносинах із соціальним оточенням. Це може свідчити також про те, що досліджувані більш критично ставляться до себе, аніж до оточуючих. Можемо припустити, що отримані результати пов'язані з самооцінкою в період дорослішання.

Розглянувши отримані результати, можна побачити, що у досліджуваних показник «емоційний комфорт» знаходиться на середньому рівні. Можемо припустити, що переживання дискомфорту в досліджуваних виникає у напружених соціальних ситуаціях, що є цілком нормально. Середній рівень показника «емоційний дискомфорт» може свідчити про певну невизначеність та переживання підліткової кризи.

Порівнюючи у підлітків та юнаків такі показники як «внутрішній контроль» та «зовнішній контроль», можна помітити певні відмінності. Досліджувані раннього юнацького віку мають вищий рівень внутрішнього контролю. Вони можуть брати на себе відповідальність, діяти самостійно і лише в деяких ситуаціях потребують зовнішньої підтримки. В свою чергу підлітки здатні до управління своїм оточуючим середовищем, однак схильні підкорюватись зовнішнім впливам.

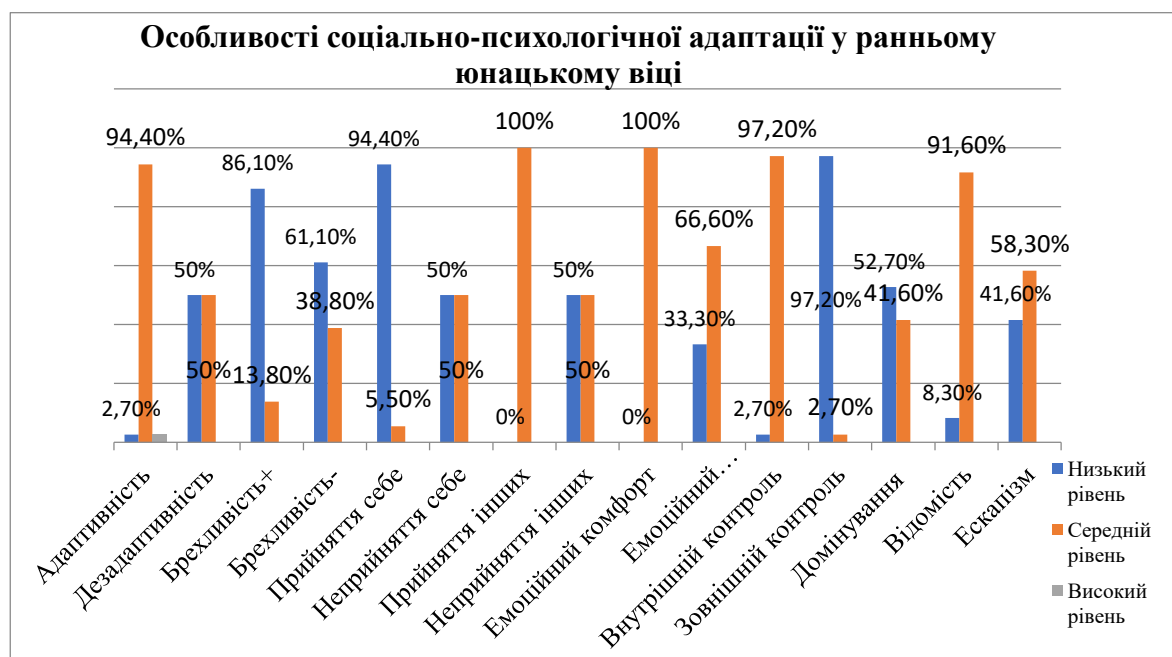


Рис. 3. Особливості соціально-психологічної адаптації у ранньому юнацькому віці

За результатами кореляційного аналізу виявилось, що, чим вищий рівень дезадаптивності у молодших підлітків, тим нижчий буде рівень їхнього психологічного благополуччя ( $r=-0,78$ ;  $p \leq 0,05$ ). Дезадаптивність молодших підлітків може проявлятися як неадекватна та неконтрольована поведінка. Це може призводити до виникнення конфліктних ситуацій, а також труднощів у навчальній діяльності підлітків. Особливу увагу слід приділити проблемі дезадаптивності саме в ранньому підлітковому віці. Адже молодші підлітки часто мають труднощі з адаптацією.

Було виявлено значимі результати чинника «прийняття себе» ( $r=-0,74$ ;  $p \leq 0,05$ ). Можемо стверджувати, що чим вищий рівень самооцінки має підліток, тим нижчим буде рівень його психологічного благополуччя. Неадекватна самооцінка частото зустрічається в підлітковому віці. Це може проявлятися у тому, що досліджувані схильні недооцінювати свої можливості та є незадоволеними собою.

Вагомим чинником психологічного благополуччя в підлітків виявився «емоційний дискомфорт» ( $r=-0,79$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отримані результати є цілком зрозумілими. Саме в підлітковому віці особистість стає особливо чутливою до

впливу різноманітних чинників. Часто в підлітків виникають емоційні розлади. Відповідно до отриманих результатів, можна припустити, що в підлітків, які переживають емоційний дискомфорт на високому рівні, знижується рівень психологічного благополуччя. Підлітки можуть бути пасивними, втрачають відчуття задоволення, радості, благополуччя тощо.

Ми з'ясували, що помірний вплив на рівень психологічного благополуччя в підлітковому віці здійснюють такі чинники як: «адаптивність» ( $r=0,63$ ;  $p \leq 0,05$ ), «прийняття інших» ( $r=0,53$ ;  $p \leq 0,05$ ), «неприйняття інших» ( $r=-0,64$ ;  $p \leq 0,05$ ), «емоційний комфорт» ( $r=0,58$ ;  $p \leq 0,05$ ), «внутрішній контроль» ( $r=0,47$ ;  $p \leq 0,05$ ), «зовнішній контроль» ( $r=-0,53$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «ескапізм» ( $r=-0,48$ ;  $p \leq 0,05$ ). Незначно впливають на рівень психологічного благополуччя в підлітковому віці такі чинники як: «домінування» ( $r=-0,22$ ;  $p \leq 0,05$ ) та «відомість» ( $r=-0,31$ ;  $p \leq 0,05$ ).

На рівень психологічного благополуччя в ранньому юнацькому віці помірний вплив має такий чинник як «адаптивність» ( $r=-0,4$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отже, чим вищий рівень психологічного благополуччя мають юнаки, тим нижчим буде у них рівень адаптивності. Можемо припустити, що для юнаків більшого значення мають власні норми, інтереси, цінності, аніж суспільства. На відміну від підлітків, юнаки не схильні пристосовуватись до норм оточуючого суспільства, а більш зосереджені на собі.

**Висновки.** Отже, можемо зробити висновок, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилась. Ми з'ясували, що дійсно існують вікові відмінності в психологічних особливостях психічного здоров'я у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Зокрема, досліджувані раннього юнацького віку мають вищий рівень психологічного благополуччя, аніж досліджувані підліткового віку. Виявилось, що юнаки мають вищий рівень внутрішнього контролю, а підлітки схильні піддаватись зовнішньому контролю. На рівень психологічного благополуччя в підлітковому віці найбільше впливають такі чинники як: «дезадаптивність», «емоційний комфорт» та «прийняття себе». У ранньому юнацькому віці психологічне благополуччя в певній мірі обумовлюється впливом такого чинника як «адаптивність».

### Література

1. Братусь Б.С. Психическое здоровье и личность. М., 1998. 301 с.
2. Васильева О.С. Психологическое здоровье детей и подростков. Москва. 2000.
3. Журавльова Л.П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 36-39.
4. Журавльова Л.П. Емпатійна суб'єктність як умова психічного здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*. Збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів: ЛьвДУВС, 2018. С. 150-152.



**Журавльова Лариса Петрівна**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Павленко Анна Ігорівна**

студентка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ТА ЗРІЛОМУ ДОРОСЛОМУ ВІСІ**

Щодня ми комунікуємо з іншими людьми: спілкуємось віч-на-віч в реальному житті, по телефону чи через соціальні мережі. І гострою проблемою сьогодні є те, що багато людей можуть надавати перевагу спілкуванню через гаджети, ігноруючи живе спілкування.

Гаджети розроблені для того, щоб полегшувати наше життя, але їх надмірне використання призводить до заміни реального життя віртуальним, цифрової залежності та слабоумства, інформаційної псевдодебільності та делегування мислення. Про це пишуть А. Курпатов [2], Т. Компернолле [6], М. Шпітцер [3], І. Нестерова [4] та ін.

Індивід, який надлишково перебуває з гаджетами та в мережі Інтернету, може зіткнутися з такими наслідками: постійне вживання інформації є причиною того, що вона не запам'ятовується (багато людей не тримають в пам'яті навіть потрібну інформацію, не говорячи вже про «фонову»); сприймання готової обробленої інформації приводить до того, що людина не шукає її самостійно, не обдумує, і відповідно її мозок не будує нові нейронні зв'язки (також це призводить до дублювання отриманої інформації та не формування своєї власної).

Ця сфера до кінця не є дослідженою, вона майже не вивчалася сучасними дослідниками. Тому ми вирішили дізнатись, чи існує така проблема в нашій країні, шляхом порівняння психологічних особливостей комунікації людей юнацького та старшого дорослого віку. Дане дослідження спирається на **припущення**, що:

- а) люди старшого дорослого віку *меншою* мірою використовують гаджети для комунікації, не замінюють реальне життя віртуальним і *більше* надають перевагу спілкуванню в реальному житті, порівняно з людьми юнацького віку;
- б) особистості старшого дорослого віку є більш емпатійними, з вищим рівнем комунікативних схильностей та психічним здоров'ям, порівняно з особистостями юнацького віку;

в) людина, у якої низький рівень комунікативних схильностей, емпатії та психічного здоров'я, буде більше використовувати гаджети у своїй комунікації, тим самим тримаючи інших людей на дистанції та замінюючи реальне життя віртуальним. І відповідно навпаки, людина зі стабільним психічним здоров'ям, високою емпатією та комунікативними здібностями буде менше проводити часу з гаджетами, надаючи перевагу живому спілкуванню.

У дослідженні були використані наступні **методики**:

1. «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)», що дозволяє оцінити наявний рівень розвитку цих здібностей [7].

2. Адаптований Е.Л. Носенком та А.Г. Четверик-Бурчаком опитувальник американського дослідника К. Кіза «Стабільність психічного здоров'я» (коротка форма), що дозволяє діагностувати психічне благополуччя та здоров'я, задоволеність життям [5].

3. Тест на визначення емпатії для людей юнацького та дорослого віку Л. П. Журавльової [1].

4. Авторський опитувальник «Комунікація в юнацькому та зрілому дорослому віці» Л.П. Журавльової, А.І. Павленко з метою дослідження особливостей взаємодії з гаджетами.

В цьому дослідженні взяли участь 59 осіб (45 людей юнацького та 14 людей старшого дорослого віку).

Статистичний аналіз проводився за допомогою обрахунку U-критерія Манна-Уїтні (порівняння людей юнацького та старшого дорослого віку за відповідними критеріями) та множинного коефіцієнту кореляції (пошук взаємозв'язку між критеріями).

*Критеріями* дослідження були: взаємодія людей з гаджетами (емоційна включеність; соціальна підтримка; цілеспрямованість пошуку та аналіз отриманої інформації; заміна реального життя віртуальним; надання переваги спілкуванню в реальному житті чи засобам мобільного зв'язку, соціальним мережам); комунікативні схильності; емпатія; стабільність психічного здоров'я.

#### **Результати дослідження:**

1. В опитувальнику «Комунікація в юнацькому та зрілому дорослому віці» було виділено наступні рівні, що репрезентують особливості взаємодії людей із гаджетами:

**Здорове використання** (V рівень). Люди юнацького – 8,9%; зрілого дорослого віку – 50%. Він характеризується розумним використанням гаджетів із усвідомленням усіх шкідливих наслідків надмірного користування ними. Люди цього рівня можуть активно користуватися гаджетами, не зловживаючи використовувати їх для спілкування, роботи або навчання, надають перевагу спілкуванню в реальному житті. Гаджети в цьому випадку приносять тільки користь і виступають як допоміжний засіб комунікації.

**Тенденція до здорового** (IV рівень). Юнацький вік – 15,6%; старший дорослий вік – 21,4%. Люди, яким притаманний цей рівень, свідомо використовують гаджети і знають про їх шкоду. Пристрої ще не дають

шкідливих наслідків для життя, але можуть вносити деякі зміни в життєдіяльність суб'єкта, забираючи більше часу, чим потребують обставини.

**Середній рівень** (III рівень). Люди юнацького віку – 17,8%; старшого дорослого віку – 14,3%. Такі особистості спілкуються в реальному житті, але часто використовують гаджети, не завжди усвідомлюють їх шкоду або акцентують увагу лише на фізіологічну небезпеку; їм складніше відмовитись від гаджета в повсякденному житті.

**Неусвідомлена віртуальність** (II рівень). Молодь – 37,8%; дорослі – 0%. Цей рівень свідчить про те, що люди постійно «включені» у гаджети та обирають спілкування на відстані; але самі вважають, що насправді комунікують в реальному житті, надають перевагу живому спілкуванню, ніби не усвідомлюють власної віртуальності.

**Низький** (I рівень або рівень залежності). Люди юнацького віку – 19,9%; старшого дорослого віку – 14,3%. Індивіди з цим рівнем постійно користуються гаджетами, обирають спілкування в соціальних мережах. Весь свій вільний час, моменти радості або суму, ситуації досягнення успіху або коли відчувають самотність проводять разом з гаджетами. Також цьому рівню притаманний низький або найнижчий рівень комунікативних схильностей, емпатії та психічного здоров'я.

Вирахування U-критерію Манна-Уїтні на статистично значущому рівні ( $U=-3,02$ ;  $p=0,0025$ ) показало, що люди юнацького та старшого дорослого віку достовірно відрізняються між собою. Ця відмінність проявляється в тому, що особи старшого дорослого віку більше надають перевагу живому спілкуванню, використовують гаджети тільки в допоміжних цілях, чим особи юнацького віку, які в більшій мірі не усвідомлюють своєї віртуальності.

2. За допомогою опитувальника «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)» було досліджено лише комунікативні здібності (таблиця 1).

Таблиця 1

**Вікова динаміка комунікативних здібностей впродовж юнацького та старшого дорослого віку**

Рівень	Юнацький вік	Старший дорослий вік
Найвищий	7,2%	22,3%
Високий	32,1%	33,3%
Середній	21,4%	22,2%
Низький	21,4%	11,1%
Дуже низький	17,9%	11,1%

За результатами підрахунків U-критерію Манна-Уїтні ( $U=-1,5$ ;  $p=0,13$ ) знайдено достовірну, проте не дуже високу, відмінність між людьми старшого дорослого та юнацького віку щодо комунікативних здібностей.

3. Наступним кроком нашого дослідження було визначення *стабільності психічного здоров'я* у молоді та дорослих (таблиця 2). Статистична перевірка

відмінностей між показниками психічного здоров'я осіб із різних вікових категорій показала, що в осіб юнацького та зрілого дорослого віку ці відмінності не є достовірними ( $U=0,5$ ;  $p=0,62$ ).

Таблиця 2

**Психічне здоров'я у представників юнацького та старшого дорослого віку**

Рівень	Юнацький вік	Старший дорослий вік
Високий	44,8%	44,4%
Середній	44,8%	33,3%
Низький	10,4%	22,3%

4. На останньому етапі дослідження було вивчення *особливостей розвитку інтегральної емпатії* у молоді та дорослих (таблиця 3). Підтверджено суттєву відмінність у розвитку емпатії в старшому дорослому та юнацькому віці ( $U=2,5$ ;  $p=0,013$ ).

Таблиця 3

**Вікова динаміка інтегральної емпатії впродовж юнацького та старшого дорослого віку**

Рівень	Юнацький вік	Старший дорослий вік
Найвищий	0%	44,5%
Високий	37,9%	33,3%
Середній	55,2%	11,1%
Низький	6,9%	11,1%
Найнижчий	0%	0%

Підрахунок *множинного коефіцієнта кореляції* з метою знаходження взаємозв'язків між показниками рівня використання гаджетів та комунікативними схильностями, психічним здоров'ям і емпатією виявив наступне:

а) в юнацькому віці *існує достовірний* тісний зв'язок між рівнем взаємодії з гаджетами і психічним здоров'ям ( $R=0,66$ ;  $p=0,05$ ); між рівнем взаємодії з гаджетами та емпатією ( $R=0,7$ ;  $p=0,05$ ). Перший випадок свідчить про таку тенденцію: чим вищий рівень здорового використання гаджетів, тим більшим є рівень психічної стабільності. Другий випадок показує, що чим вищий рівень емпатії, тим більший рівень здорового використання гаджетів. Це говорить про те, що людина, у якої висока емпатія буде менше користуватися гаджетами в своїй діяльності, обиратиме живе спілкування та матиме гарне стабільне психічне здоров'я. А ось зв'язку між використанням гаджетів та комунікативними схильностями ( $R=0,4$ ;  $p>0,1$ ) встановлено не було. Це означає, що комунікативні схильності не впливають на рівень користування гаджетами.

б) в старшому дорослому віці *існує достовірний* міцний зв'язок між рівнем взаємодії з гаджетами та емпатією ( $R=0,9$ ;  $p=0,05$ ). Тобто, чим вищий рівень емпатії, тим здоровіший рівень користування гаджетами. Залежності між використанням гаджетів та, відповідно, комунікативними схильностями ( $R=0,5$ ;

$p > 0,1$ ) і психічним здоров'ям ( $R = 0,3$ ;  $p > 0,1$ ) не виявлено. Це говорить, що психічне здоров'я та комунікативні здібності не впливають на рівень взаємодії людини з гаджетами.

**Висновки.** Дослідження психологічних особливостей комунікації людей юнацького та старшого дорослого віку показало, що:

а) особи старшого дорослого віку менше використовують гаджети для комунікації, більше надають перевагу живому спілкуванню, чим особи юнацького віку, які замінюють реальне життя віртуальним, не усвідомлюючи цього;

б) особистості старшого дорослого віку виявили найвищий та високий рівень емпатії, а особистості юнацького віку – середній;

в) людина зі стійким психічним здоров'ям та високою емпатією менше використовує гаджети та більше спілкується в реальному житті.

Перспективою подальших досліджень є лонгітюдне вивчення проблеми комунікації людей між собою з використанням/не використанням гаджетів.

### Література

1. Журавльова Л.П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154-161.
2. Курпатов А. В. Чертоги разума. Убей в себе идиота! Alma Littera, 2016. 304 с.
3. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Астрель, 2014. 288 с.
4. Нестерова И.А. Цифровое слабоумие. *Образовательная энциклопедия Odiplom.ru*. URL: <http://odiplom.ru/lab/cifrovoe-slaboumie.html>
5. Носенко Е.Л., Четверик-Бурчак А.Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма»: опис, адаптація, застосування. Дніпропетровський нац. ун-т ім. О. Гончара, 2014. С.89-97.
6. Компернолле Т. Мозг освобожденный. Как предотвратить перегрузки и использовать свой потенциал на полную мощь. 2017. 571 с.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., 2002. С. 263-265.



**Котлова Людмила Олександрівна**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ**

Кризові явища в сучасному суспільстві призвели до деформації моральних та соціальних цінностей людини, що спричинило посилення цілої низки деструктивних процесів: збільшення корупції, обману, безвідповідальності, асоціальних вчинків, булінгу, насилля тощо. Зміна соціальних структур співпадає зі зміною моралі. Відсутність прийнятої суспільством системи норм та цінностей дестабілізує суспільство і висуває цілий ряд проблем перед соціалізацією підростаючого покоління. У психолого-педагогічній науковій парадигмі відсутня однозначна думка щодо співвідношення свідомості та самосвідомості – що первинне, а що вторинне.

На нашу думку, моральна самосвідомість формується на основі моральної свідомості. Розвиток моральної свідомості має певні етапи, так Л. Кольберг, на основі ідей Ж. Піаже про те, що еволюція морального розвитку дитини йде паралельно з її розумовим розвитком, виділив три рівні моральної свідомості дитини: 1) доморальний (передконвенційний) – (4-10 років) дитина керується своїми егоїстичними спонуканнями, а її вчинки визначаються зовнішніми обставинами, при цьому нею не враховуються погляди інших людей; 2) конвенційний – (10-13 років) характерною ознакою є орієнтація на задані ззовні норми і вимоги, у зв'язку з цим судження дитини засновані на отриманні схвалення з боку інших людей, а також можуть базуватися на повазі відносно встановленого порядку та вимог суспільства; 3) автономна мораль (постконвенційний) – (від 13 років) дитина усвідомлює відносність та умовність моральних правил і вимагає їх логічного обґрунтування, вбачаючи в них ідеї корисності. На цій стадії зовнішня мораль переходить у внутрішню, релятивізм змінюється визнанням існування якогось вищого закону, що відповідає інтересам більшості. Людина, виходячи із власних критеріїв, судить про свою поведінку та поведінку інших [2; 4; 7].

Нам близьким є трактування І. Шкільної моральної самосвідомості як специфічної форми моральної свідомості, усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення [5].

Таким чином, варто розглянути особливості формування моральної самосвідомості в дитячому віці. У старшому дошкільному віці самооцінка стає одним із провідних мотивів, що стимулює до активності дитину, але в її моральній самосвідомості ще недостатньо чітко диференційовані реальний та



ідеальний образ «Я», звідси і впевненість у володінні високоцінними в суспільстві особистісними якостями. Через це і виникає головне протиріччя в розвитку моральної самосвідомості дитини – між ідеалізацією самої себе та переживаннями, пов'язаними з тим, як її оцінюють інші.

У старших дошкільників, як вказував П. Якобсон, моральна оцінка дій та вчинків перетворюється із зовнішніх вимог у власні оцінки. Засвоєння моральних вимог є процесом формування у свідомості дитини їх структури, що включає три елементи: розуміння морального смислу вчинків, їх оцінка та емоційне ставлення до них. Стержень всього розвитку особистості дитини – формування супідрядності мотивів та самосвідомості. Завдяки їм, дошкільник набуває відносно стійкий внутрішній світ, внутрішній план дій, який необхідний для свідомої участі в житті суспільства [6].

Для розвитку та становлення моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному О. Гудимою було виділено такі чинники: 1) усвідомлення і розуміння школярами моральних норм, етичних цінностей, притаманних соціуму (мікрогрупі, групі, суспільству); 2) адекватна оцінка вихованцем моральних дій його оточення, літературних персонажів, героїв кінофільмів; 3) самооцінка власних моральних дій; 4) створення ситуацій, при яких школяр міг очікувати задоволення, пережитого в минулому при здійсненні ним морального вчинку; 5) мотиви поведінки учня; 6) взаємодія вчителя з учнями, пов'язана зі спонуканням до позитивних дій; 7) вольові якості вихованців [1].

Значний внесок у дослідження формування моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці зроблено Р. Павелковим, який визначив основні особливості функціонування моральної самосвідомості у даному віковому періоді:

1) високий рівень готовності дітей до декодування реальних та вербально поданих ситуацій у логіці міжособистісного процесу з виокремленням мотиваційних підстав поведінки учасників та їх урахування при оцінці нормо відповідності вчинку;

2) наявність зв'язку між обома моральними конструктами індивідуальної свідомості, що виявляється у мимовільних переключеннях дітей при виконанні завдань із сфери аналізу поведінки інших людей на аналіз особистісних проявів, декларуванні власних позицій, намірів;

3) одним з новоутворень молодшого школяра у сфері моральної свідомості та самосвідомості є виникнення перших особистісних моральних позицій, які виявляються у прагненні активно відстоювати моральні принципи, при відсутності особистісної зацікавленості; висловлення критичних суджень на адресу дорослих при недотриманні ними моральних приписів;

4) моральна свідомість та самосвідомість у цьому віці розпочинають функціонування як цілісний конструкт, у якому когнітивно-ціннісні структури доповнюються емоційними елементами [4].

Сучасна дослідниця виховання моральної свідомості та самосвідомості молодших школярів В. Киричок, зазначала, що цей процес має відбуватися через поетапне залучення школярів у світ етичних категорій, у тому числі моральної самосвідомості; постійне заохочення усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного «Я» з навколишньою дійсністю, іншими людьми; виховання ціннісного ставлення до себе та інших; розвиток здатності до здійснення гідних вчинків [3].

Таким чином, формування моральної самосвідомості у дошкільному та молодшому шкільному віці має свої особливості, які варто враховувати у навчанні та вихованні.

### Література

1. Гудима О. В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів 2–3 класів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова*. 2005. № 3 (27). С. 133–139.
2. Котлова Л. О. Теоретико-методологічні засади дослідження чесності в дитячому віці. *Scientific Researches. International periodic scientific journal*. 2018. Part 3. Р. 20-29.
3. Киричок В. Теоретичні основи виховання моральної самосвідомості молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. № 18 (1). С. 316–324.
4. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. д-ра психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2005. 455 с.
5. Шкільна І. М. Виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. № 18 (2). С. 413-421.
6. Якобсон П. М. Моральные чувства. *Психология чувств*. М.: Изд-во АПН, 1958.
7. Kolberg L. The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*. 1963. № 6. Р. 11-35.

**Лаас Марина Вікторівна**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СТАТЕВІ ОСОБЛИВОСТІ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні успіху. Для юнацького віку його розвиток є важливим, адже він допомагає активно включатися в різні події життя, правильно будувати стосунки з оточенням, самореалізовувати себе у професійному (взаємодія з керівництвом та колегами) та особистісному (взаємодія з партнером та дітьми) напрямках, приймати вірні рішення для досягнення успіху [4; 9].

Емоційний інтелект є складним психічним утворенням, що має когнітивну, емоційну та особистісну природу, а один з основних механізмів його розвитку – емпатія [7, с. 85]. Виокремлюють дві форми емоційного інтелекту: міжособистісний і внутрішньоособистісний. Під міжособистісним емоційним інтелектом розглядається здатність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки та ставлення до роботи, обирати шляхи ефективної співпраці з оточуючими. Під внутрішньоособистісним емоційним інтелектом – властивість людини, спрямовану на себе, здатність формувати точну, адекватну модель власного «Я» та використовувати її для ефективної життєдіяльності [1, с. 23].

Розвиток емоційного інтелекту в юнацькому віці зумовлюється біологічними, соціальними та внутрішніми чинниками. До біологічних передумов відносять рівень емоційного інтелекту батьків, правопівкульний тип мислення, спадкові задатки емоційної сприйнятливості, властивості темпераменту, особливості переробки інформації. До соціальних передумов емоційного інтелекту відносять ступінь розвитку самосвідомості людини, впевненість у власній емоційній компетентності, рівень освіти батьків і сімейний дохід, емоційно благополучні стосунки між батьками, андрогінність, зовнішній локус контролю [8]. До внутрішніх чинників емоційного інтелекту відносимо емпатію, емоційну саморегуляцію, рефлексію.

**Метою** дослідження є визначення статевих особливостей чинників емоційного інтелекту в юнацькому віці.

Для досягнення мети дослідження використано наступні **методики**: опитувальник «ЕІн» Д. В. Люсіна [5], тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків Л. П. Журавльової [2], методика діагностики емоційної зрілості особистості (МДЕЗО) О. С. Кочаряна, М. А. Півня [6]. Вибірку досліджуваних склали 25 хлопців та 25 дівчат, віком від 15 до 17 років.

**Результати** нашого емпіричного дослідження показали, що не існує статевих відмінностей у показниках загального емоційного інтелекту, проте

знайдено достовірні відмінності між показниками внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту. Встановлено, що у дівчат краще розвинутий міжособистісний емоційний інтелект ( $p \leq 0,2$ ), а у хлопців – внутрішньоособистісний ( $p \leq 0,1$ ).

Знайдено статеві статистично значущі відмінності між особливостями функціонування внутрішніх чинників (інтегральної емпатії та форм її прояву, емоційній саморегуляції, прийнятті власних емоцій) розвитку емоційного інтелекту. Виявлено достовірні відмінності між дівчатами та хлопцями у проявах дуже високого, високого та низького рівня емпатії, та формах її прояву: співчутті, внутрішньому сприянні, реальному сприянні не на шкоду собі та альтруїстичній емпатії. У юнацькому віці дівчата більш схильні до сприяння не на шкоду собі, а хлопці – до альтруїстичної поведінки, що є схожим до подібних досліджень українських учених [3, с.61]. У більшості дівчат виражена емоційна експресивність, вони легко та вільно виражають свої емоції. Хлопці краще приймають власні емоції, завдяки цьому легко справляються з емоційними переживаннями.

Система чинників емоційного інтелекту у дівчат є більш широкою та амбівалентною, порівняно з хлопцями. Домінуючими внутрішніми чинниками у дівчат є як нижчі форми емпатії (індиферентність), так і вищі (сприяння не на шкоду собі, альтруїстична емпатія). Антиемпатія є амбівалентним чинником емоційного інтелекту, який заважає розуміти чужі емоції та управляти ними, проте допомагає застосовувати маніпулятивні техніки. У юнаків домінуючим внутрішнім чинником емоційного інтелекту є прийняття власних емоцій.

Отже, внутрішні чинники емоційного інтелекту включають в себе емпатію, емоційну саморегуляцію та рефлексію. Емпатія є одним із ключових чинників емоційного інтелекту, який в юнацькому віці сприяє розвитку вміння брати на себе відповідальність, планувати свою поведінку. Саморегуляція дозволяє продуктивно включатися в процес і повністю концентруватися на цьому. Рефлексія є базовим механізмом організації власної психічної активності. У юнаків домінуючим внутрішнім чинником емоційного інтелекту є прийняття власних емоцій, а у юнок нижчі та вищі форми прояву емпатії.

### Література

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту. М., 2007. 281 с.
2. Журавльова Л.П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2010. Вип. 31 (55). С. 154-161.
3. Журавльова Л. П., Лучків В. З. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 59-63.

4. Журавльова Л.П. Особливості емоційного інтелекту особистості, яка схильна до ризику. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 60. 2019. С. 112-125.

5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3-22.

6. Півень М.А. Розробка методики діагностики емоційної зрілості особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Київ. Вип. 7 (2). 2013. С. 224-232.

7. Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (25), Issue: 49. Budapest, 2015. P. 85-88.

8. Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A J. of Research*. 2003. URL: [http:// www.findarticles.com/p/articles/](http://www.findarticles.com/p/articles/)

9. Pietrulewicz B., Zhuravlova L. Significance of relationships and psychosocial adaptation during adolescence. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 7-29.

**Максимець Світлана Миколаївна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Діляєва Катерина Сергіївна**

студентка спеціальності «Середня освіта (Українська мова та література)»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ  
СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Питання статевого виховання вивчаються багатьма вченими впродовж тривалого часу, адже культура цієї сфери життя впливає на процес становлення особистості, сприйняття себе, її адаптованість у суспільстві. Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній психології та педагогіці висвітлювали: З. Фройд, А. Фройд, Ш. Бюлер, С. Холл, Л. Виготський, Ю. Тарнавський та інші. Психолого-педагогічні засади здійснення статевого виховання та проблеми підготовки учнів до шлюбно-сімейних стосунків в Україні були досліджені А. Александровою, Т. Алексеєнко, О. Главацькою, Т. Говорун, Ю. Григор'євою, Т. Кравченко та ін.

Статеве виховання – це складова частина загального виховного процесу школи та сім'ї, спрямована на формування свідомості молодої людини відповідно до її статі та оволодіння нею культурою міжстатевих стосунків відповідно до загальноприйнятої системи статевих ролей [1].

У процесі статевого виховання одним із головних напрямків є формування у школярів уявлень, що відображають засвоєння чоловічої чи жіночої статевої ролі порівняно зі статевим еталоном, і набуття статевої ідентичності (статевої самосвідомості).

Вивчаючи питання психологічних детермінант статевого виховання учнівської молоді, нами було проведено дослідження щодо визначення статевої самоідентифікації старшокласників, їх самосприйняття та рівнів адаптованості у суспільстві. Оскільки виховання – це процес взаємодії із батьками, ми також дослідили типи, за допомогою яких визначається стратегія виховання. Для дослідження статевої ідентичності старшокласників, рівнів їх самосприйняття та адаптованості у суспільстві ми використовували наступні методики, які застосували на вибірці з 32 старшокласників (16 хлопців та 16 дівчат), а також методику для визначення типу стратегії виховання батьків (16 осіб).

На першому етапі ми використали методику дослідження «маскулінності-фемінності» (С. Бем), яка визначає ступінь, за яким індивід ідентифікує себе за



типовими чоловічими чи жіночими рисами, формами поведінки або у їх поєднанні.

Результати показали, що лише 3 з 16 (18%) хлопців мають високий показник маскулінності, що свідчить про переважання типових чоловічих рис у особистості, для решти 13 (82%) хлопців характерна андрогінність. Цей показник демонструє поєднання як жіночих, так і чоловічих рис у індивіда. У представниць жіночої статі лише одна дівчина (6%) має яскраво виражені показники фемінності, тобто домінування жіночих рис. Інші 15 дівчат групуються за ступенем андрогінності.

Узагальнення результатів за цією методикою показали, що у 28 (87%) представників підліткового віку поєднані риси чоловічі та жіночі статі, тобто їм властивий андрогінний тип. Лише 4 особи (12%) мають яскраво виражену приналежність до маскулінності/фемінності. Це свідчить про домінування у представників цієї групи суто жіночих або чоловічих якостей.

Наступним кроком нашого дослідження було визначення рівня самосприйняття старшокласників. Для цього ми використовували тест-опитування самовідношення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва.

Серед шкал, за якими вимірюються ступені вияву установок на ті чи інші внутрішні дії щодо власного «Я» ми обрали для дослідження шкалу 3 – самосприйняття, оскільки нас цікавило конкретне питання: як старшокласник сприймає себе і свою особистість? Тому підрахунки ми вели саме за цим показником.

Результати дослідження показали, що майже половина старшокласників (41%) сприймає себе як індивіда і відокремлює серед суспільства. Для них характерне абсолютне сприймання своїх особливостей та якостей, розуміння власних потреб та гармонія із своєю особистістю. Такий же відсоток опитуваних (41%) має менший рівень самосприйняття. Вони розуміють себе, однак залишаються незадоволеними власною особистістю, що, як наслідок, впливає на низьку самооцінку. Лише 18% зовсім не відчують себе особистістю і не відчують інтересу та поваги до себе. Вони не сприймають власне «Я» як особистість, категорично не задоволені собою, не зацікавлені у корегуванні власної самооцінки та не відчують себе комфортно у суспільстві.

Рівень самосприйняття безпосередньо впливає на взаємостосунки індивіда з іншими та усвідомлення його особистої ролі у суспільстві. Тому третьою методикою дослідження рівнів статевої вихованості стала методика визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурман. Крізь самооцінку особи ми визначали ставлення старшокласника до навколишнього світу, оточення (родини, шкільного середовища, однолітків і самого себе).

Аналізуючи результати дослідження, можна зробити висновок, що 44% досліджуваних дезадаптовані. Вони не визначають себе як повноцінну частину суспільства і не здатні взаємодіяти із соціумом (батьками, однолітками, дорослими). Неадаптовані старшокласники (38%) характеризуються нестійкістю у спілкуванні, їм складно заводити нові знайомства і доводиться переборювати

себе при взаємодії із іншими людьми. Серед адаптованих у суспільстві лише 18%, однак за рівнем вони відповідають «низькому» та «середньому», тобто найнижчим позиціям. Представники цього ступеню мають навички комунікації, вони активні, з легкістю здатні заводити нові знайомства, можуть легко адаптуватися у зовнішніх умовах та сприймають себе, як повноцінну частину суспільства.

Для визначення головних аспектів та напрямків статевого виховання важливо дослідити типові моделі сімейного виховання. Для цього ми використовували тест «Стратегія сімейного виховання», який визначає тип виховання батьків.

За отриманими результатами можна зазначити, що у більшості опитаних батьків (88%, 14 з 16) – авторитетний тип виховання. Він характеризується балансом у теплих стосунках і високим рівнем контролю. Лише один представник батьків (6%) визначив свій тип виховання дітей як ліберальний, що характеризується теплими відносинами, проте низьким рівнем контролю. Авторитарний тип сімейного виховання був притаманний також лише одному батькові (6%). Батьки, які дотримуються даного типу поведінки з дитиною, добре уявляють, якою вона повинна вирости, і докладають до цього максимум зусиль.

Врахування у процесі розробок програм статевого виховання досліджених нами психологічних детермінант дозволить сформувати повноцінну особистість та підвищить адаптованість індивіда у суспільстві.

### Література

1. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді: навч. посіб. / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич, О. А. Голоцван, Я. М. Сивохоп. К, 2014. С. 4-68.

**Москаленко Валентина Володимирівна**  
доктор філософських наук, професор,  
головний науковий співробітник  
*Інститут психології імені Г.С. Костюка НА ПН України*  
*м. Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИКІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Актуальність** дослідження проблеми соціалізації особистості зумовлено, перш за все, затребуваністю знань про закономірності формування особистості у відповідності зі змінами суспільства, що складають методологічні засади організації системи виховання.

**Мета дослідження:** проаналізувати соціальний контекст процесу соціалізації в онтогенезі.

Соціалізація особистості визначається нами як процес становлення її соціальності, який триває все життя людини. Феномен соціального є результатом сумісної діяльності людей і виникає тоді, коли поведінка навіть одного індивіда опиняється під впливом інших людей або груп, незалежно від їх фізичної присутності. Ідея соціального як такого, що поділяється всіма людьми, базується на двох постулатах: перший означає те, що у поведінці всіх людей існує передбачена схожість, яка випливає з набутих у досвіді уявлень про загальну людську природу; другий постулат означає, що існує також відмінність у поведінці людей, з чого народжується інноваційність поведінки. Отже, соціальне як феномен може існувати лише у єдності з індивідуальним як суперечлива сторона особистості. Розв'язання цієї суперечності здійснюється у процесі соціалізації, в ході якого людина, розвиваючись в особистість, розширює своє буття у часі, включаючи себе у час роду (історію). Для того, щоб універсальний соціальний світ міг бути доступним окремій людині через вузький канал її життєвої практики, цей соціальний світ набуває різних форм культури, як загальнозначущих способів життєдіяльності, в результаті засвоєння яких, індивід стає особистістю.

Питання психологічних механізмів перетворення всезагальних форм культури в індивідуальні властивості особистості вирішується у теорії соціалізації за допомогою категорій «опредметнення-розпредметнення». У культурі цінності суспільства, в яких опредметнено соціальний досвід людства, знаходять відображення у своїй заданості людині, тобто поведінка особистості відбувається у відповідності з тим значенням і смислом, який вона вкладає в систему соціальних цінностей, що інтеріоризуються. У зв'язку з цим виникає проблема адекватності розпредметнення індивідами системи форм культури у процесі соціалізації. Оскільки проблема оволодіння культурою для кожної людини є проблемою вибору із всіх накопичених людством тих деяких цінностей, які вона може засвоїти впродовж життя, то важливим стає

адекватність цього вибору. Проблема полягає в тому, що культура, як творіння людей, є опредметненням багатьох людських властивостей. У системі цих властивостей людинотворча властивість визначає сутність культури. Тому адекватне розпредметнення системи форм культури означає розпредметнення в ній саме людинотворчої властивості. В зв'язку з цим виникає питання визначення чинників, які зумовлюють адекватне розпредметнення системи форм культури, що визначають соціалізованість особистості.

В залежності від засобів засвоєння культури суспільства, які мають особливості на різних вікових етапах людини, можна виділити різні рівні систем форм культури, особливості яких зумовлено віковими можливостями інтеріоризації.

Перший рівень визначається системою форм культури, яка забезпечує первинну соціалізацію. Особливості цієї системи полягають у тому, що соціальний світ сприймається і засвоюється дитиною головним чином у наочно-образній формі через взаємодію «індивід-індивід» завдяки конкретно-особистісному спілкуванню (з матір'ю, рідними в сім'ї, близькими родичами, вихователями) на рівні «я-ти». Системотворчим елементом цього рівня формотворень людини є гра як провідний тип діяльності у дитячому віці. Гра виявляється тим засобом, який забезпечує перетворення загальних форм діяльності і спілкування в індивідуальні властивості особистості у дитячому віці.

Другий рівень визначається системою форм культури на етапі засвоєння досягнутих суспільством відносин розподілу праці. Розподіл праці є, з одного боку, конкретно-історичними формами виробництва, а з іншого – системою форм, що «творять людину», формують її особистість, приписуючи їй певний спосіб діяльності завдяки передачі із покоління у покоління досвіду та знань у рамках цих форм. На основі розподілу праці виникають професії, котрі приписують індивідам виконання певних функцій, форми спілкування, здійснюють вплив на їх особистісні властивості. Рівень соціалізації, що визначається системою форм культури розподілу праці, є головним фактором соціалізації індивідів підліткового віку, для яких провідною діяльністю стає вибір професії. На цьому рівні відбувається переорієнтація людини на нові форми зв'язку зі світом. Носіями нових форм культури стають групи однолітків. Ці форми, з одного боку, мають ознаки конкретно-особистісного, яке існує у безпосередньо контактуючих членів групи, з іншого – узагальнено-соціальні властивості, що втілені в групових нормах та цінностях. Це той рівень соціалізації, на якому система соціально-культурних формотворень людини існує як групове «ми». Особливістю цих формотворень є те, що вони являються перехідною і проміжною формою між конкретно-індивідуальним первинної соціалізації та узагальнено-соціальним соцієтального рівня дорослої людини.

Третій рівень визначається системою форм культури, в яких представлено зв'язок індивіда зі світом через соцієтальні норми та цінності. Носіями цих соціально-культурних форм культури є великі соціальні групи (професійні, етнічні, конфесійні тощо), в межах яких їх представники взаємодіють

опосередковано. Ця опосередкованість надає безмежні можливості для розширення, розгалуження й узагальнення соціальних відносин та засвоєння соціального досвіду в його узагальненій, сутнісній формі, що стає умовою реалізації творчої сутності людини. Головним засобом соціалізації особистості на цьому етапі є система інновацій культури. Суб'єктами соціалізації цього рівня, у більшості, є індивіди юнацького віку.

Четвертий рівень – це система форм культури, яка забезпечує процес соціалізації особистості на стадії зрілого віку. Цей рівень пов'язаний із особливостями репрезентації цінностей суспільства у відповідності з потребою людини у самореалізації. Як відомо, самореалізація особистості потребує адекватного розпредметнення форм культури, що вимагає від неї креативності у виборі соціалізуючих цінностей. Цей рівень соціалізації пов'язано з формуванням таких соціально-психологічних характеристик суб'єкта як самостійність, відповідальність, наполегливість, асертивність тощо, які забезпечують самореалізацію особистості.

**Висновки.** Процес соціалізації особистості розглянуто як поетапне засвоєння людиною різних рівнів систем «формотворень людини» (Г. Гегель) у відповідності з її віковими особливостями. Рівні соціально-культурних систем формотворень людини відрізняються, по-перше, величиною соціального досвіду, який засвоюється індивідами, по-друге, широтою стосунків з іншими індивідами, по-третє, специфікою взаємодії один з одним. Становлення соціальної зрілості особистості в процесі соціалізації передбачає обов'язкове поетапне засвоєння індивідом виділених рівнів систем формотворень людини. Переорієнтація індивіда з однієї системи формотворень на іншу в процесі соціалізації відбувається з метою поступового входження людини у загальний соціальний простір через його розширення та адекватне розпредметнення форм культури.

**Назарова Ольга Володимирівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Литвинчук А. І., кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології розвитку та консультування

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

У публікації викладений короткий огляд компонентів психологічного благополуччя в юнацькому віці та його основних детермінант. Ключовими поняттями нашого дослідження є «психологічне благополуччя» та «емпатія» як його системоутворюючий чинник.

Термін «психологічне благополуччя» введене у зарубіжній психології Н. Бредбурном. Він визначав його як суб'єктивне відчуття щастя і загальна задоволеність від життя [2, с. 13]. Огляд наукової літератури засвідчив, що нині розуміння психологічного благополуччя трансформувалося і розширилось. У сучасній психології можна виокремити два основних підходи до розуміння психологічного благополуччя – гедоністичний та евдемоністичний [5, с. 21].

За гедоністичного підходу основним змістом і метою благополуччя є насолода, радість та позитивні почуття. Тобто психологічне благополуччя розглядається як досягнення задоволення та уникнення незадоволення. Під задоволенням розуміють тілесне задоволення (фізична складова) і задоволення від досягнення значимих результатів та цілей (психологічна складова). Автором цього підходу вважається Е. Дінер [1, с. 10].

Евдемоністичний підхід (К. Ріфф) визначає щастя, як повноцінне, усвідомлене і цілісне буття [8, с.8]. Психологічне благополуччя визначається, як набуття ідентичності особистості, розвитку індивідуальності, самореалізацію, можливість бути суб'єктом власного життя. К. Ріфф розглядає психологічне благополуччя, як «наявність у людини специфічних, стійких психологічних рис, що дозволяють їй функціонувати значущо більш успішно, ніж при їх відсутності» [7, с. 107].

Керол Ріфф у свої роботах виділила основні компоненти психологічного благополуччя:

1. Самоприйняття. У ньому відображається позитивна самооцінка, рефлексія та позитивне самоприйняття.
2. Позитивні відносини з оточуючими. Здатність до співпереживання, відкритість у спілкуванні та навички, які допомагають налагоджувати та розвивати стосунки з оточуючими.



3. Автономія. Асертивність та нестандартність в аргументації та вирішенні проблем.

4. Управління навколишнім середовищем. Успішне виконання різних видів діяльності, здатність досягати бажаного, вміти долати труднощі задля досягнення поставленої мети.

5. Мета у житті. Наявність цілі у житті, розгляд життєвого шляху з позицій минуле-теперішнє-майбутнє.

6. Особистісне зростання. Прагнення до розвитку, навчання новому, відчуття свого успіху у діяльності [6, с. 43].

Серед ключових чинників психологічного благополуччя Л. Куликов розглядає психологічні та духовні. Під психологічними розуміють відчуття внутрішньої рівноваги та цілісності, гармонію психічних функцій і процесів. Духовні містять в собі розуміння людиною сенсу свого буття, сутності і призначення людини в цьому житті, причетність людини до духовної культури суспільства, усвідомлення того, що вона може долучатися до неї та лишити свій «відбиток» у духовності суспільства [3, с. 442].

Серед вказаних чинників особливу увагу привертає поняття цілісності, рівноваги, гармонії, причетність до інших та їх розуміння. У визначенні емпатії ми знаходимо відбиток всіх вищезазначених понять. Таким чином, припускаємо, що емпатія відображається у психологічному благополуччі через регуляцію стосунків між людьми, розуміння внутрішнього світу іншої людини, емоційне залучення у її життя.

Отже, емпатія і психологічне благополуччя пов'язані між собою. Одними із складових психологічного благополуччя є вміння спілкуватися з людьми, створювати та підтримувати близькі стосунки. Важливу роль у створенні та підтримці тісних відносин відіграє емпатія, оскільки вона допомагає людям зблизитися, відчувати, що вони не одні, їх розуміють незалежно від ситуації [4, с. 165].

Психологічне благополуччя підкріплюється розумінням, співпереживанням, співчуттям, адже саме ці чинники сприяють налагодженню дружніх стосунків. Усвідомлення своєї здатності зрозуміти Іншого та підтримати його, надає відчуття приналежності, потрібності. Такі позитивні відчуття підвищують рівень щастя та психологічного благополуччя.

### Література

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104с.
2. Козьмина Л.В. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. канд. психолог. наук. Иркутск, 2014. 171 с.
3. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворённости жизнью. Общество и политика. СПб.: Изд-во С.Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.
4. Литвинчук А.І. Зв'язок емпатії з екологічною самосвідомістю на різних етапах онтогенезу особистості. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С.164-169.

5. Павлоцкая Я.И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности. Волгоград: Издательство Волгоградского института управления филиала РАНХиГС, 2016. 167 с.

6. Санько К. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2016. № 59. С. 42-45.

7. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 105- 114.

8. Чуйко Г. В., Чаплак Я. В. Психологічне благополуччя людини як феномен сучасної психології. *Технології розвитку інтелекту*. 2018. Том 2. Вип. 3 (14).

URL:

[http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.8/authors/2018/Chuyko\\_Galyna\\_Vasylivna\\_Chaplak\\_Yan\\_Vasylyovych\\_Psyhologichne\\_blagopoluchchja\\_ljudyny\\_jak\\_fenomen\\_suchasnoi\\_psyhologii.pdf](http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.8/authors/2018/Chuyko_Galyna_Vasylivna_Chaplak_Yan_Vasylyovych_Psyhologichne_blagopoluchchja_ljudyny_jak_fenomen_suchasnoi_psyhologii.pdf)

**Шапран Тетяна Миколаївна**

асистент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **РОЛЬ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Впродовж життя людина неодноразово потрапляє до ситуацій вимушеної психологічної адаптації до умов оточуючого соціального середовища. Процес адаптації в юнацькому віці часто припадає на період продовження післяшкільного навчання у закладах вищої освіти. Оскільки юнацький вік часто обтяжений суперечними переживаннями попереднього вікового періоду, до якого закономірно приєднуються нова для особистості нормативна екзистенціальна криза, це спричинює певні ускладнення для швидкої та легкої форми психологічної адаптації до вимог нового соціального оточення закладу освіти. Це дало підстави для з'ясування ролі внутрішніх конфліктів особистості юнацького віку в адаптаційному процесі.

Вітчизняні дослідники С. І. Ніколаєнко та О. С. Ніколаєнко [2], розглядаючи питання адаптації у різних зарубіжних психологічних напрямках, визначили три концептуальні підходи до трактування цього поняття: 1) це процес і результат пристосування; 2) процес супроводження взаємодії індивіда з іншими особами чи групами людей під час спілкування; 3) процес відновлення рівноваги при взаємодії особистості з середовищем. Якщо розглядати процес адаптації, зазначений у третьому підході, з урахуванням індивідуально-особистісної та соціально-психологічної складових, виокремлених нами у структурно-типологічній моделі внутрішньоособистісного конфлікту [3], можемо стверджувати, що саме внутрішньоособистісні конфлікти типу «Я-Реальне-Соціальне» та «Я-Соціальне-Ідеальне» мають безпосередній вплив на процес адаптації осіб юнацького віку.

В. Абабков і М. Перре [1], в залежності від стресу, виокремили три рівні адаптації: філогенетичний, соціокультурний та онтогенетичний. І якщо перші два з них інтеріоризуються особистістю із соціального оточення – адаптація до змін середовища, економічних змін, то третій рівень адаптації залежить від процесу екстеріоризації особистості – адаптації до задач особистісного розвитку. Таким чином, залежно від напрямку ескалації внутрішньоособистісного конфлікту після стадії стресу, процес онтогенетичної адаптації осіб юнацького віку до нових умов навчання у закладах вищої освіти може або пришвидшуватися за рахунок активізації психічних процесів під час еустресу або, навпаки, сповільнюватися за рахунок негативного впливу на психічну діяльність особистості дистресу. Також на процес онтогенетичної адаптації в юнацькому віці буде впливати суб'єктивний стиль взаємодії особистості із внутрішньоособистісним конфліктом. Конструктивним суб'єктивним стилем

взаємодії вважатиметься свідомий процес опанування ситуації (coping), деструктивним суб'єктивним стилем – автоматизований несвідомий процес психологічного захисту (defense).

Отже, на процес адаптації осіб юнацького віку впливатимуть: 1) внутрішньоособистісні конфлікти типу «Я-Реальне-Соціальне» та «Я-Соціальне-Ідеальне»; 2) напрямок ескалації внутрішньоособистісного конфлікту після стадії стресу – еустрес або дистрес; 3) суб'єктивний стиль взаємодії особистості із внутрішньоособистісним конфліктом – опанування ситуації чи психологічний захист.

### Література

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. Спб.: Речь. 2004. 166 с.
2. Ніколаєнко С., Ніколаєнко О. Поняття адаптації в різних напрямках психології. *Світогляд – Філософія – Релігія*: збірник наукових праць. Суми: УАБС НБУ, 2012. Вип 2. С. 68-77.
3. Шапран Т.М. Внутрішній конфлікт особистісного зростання в юнацькому віці. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*: монографія. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. С. 149-165.

## Розділ 3

# ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

**Бодашевська Юлія Сергіївна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Шаюк А.В., кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Одним із головних життєвих рішень для юнаків та юнок є питання професійного самовизначення. Вони приймають його спираючись не на власний досвід, який приходить з роками, а скоріше – на уявлення про своє майбутнє і майбутнє суспільства, в якому доведеться жити. Шлях юнацького розвитку – це шлях соціалізації й засвоєння нових соціальних ролей, формування ідентичності, в тому числі й гендерної, який часто супроводжується із невпевненістю, непослідовністю, конфліктами та іншими труднощами рольового вибору, в тому числі й вибору професії.

У психологічній науці до цього часу відсутній єдиний погляд на те, як формується професіональне самовизначення та які фактори впливають на вказаний процес. Такою неоднозначністю пояснюється складність самого процесу при розкритті сутності професійного самовизначення. Однак, усіх їх об'єднує загальна ідея про те, що професійне самовизначення – це той вибір, який здійснюється внаслідок аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта, та можливість співвідносити з вимогами професій. Воно визначається, головним чином, як цілісний, інтегративний процес, в якому особа має змогу реалізувати свої основні життєві та моральні цінності. Це вибір людиною напрямку та змісту свого розвитку у майбутньому. На думку І.С. Кона, в ранньому юнацькому віці здійснюється перехід від дитинства до початку дорослого життя, що є етапом певного ступеня відповідальності, самостійності, прийняття конструктивних рішень різних проблем, у тому числі й професійного самовизначення [4].

Проблему професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці досить ґрунтовно досліджували такі науковці як: Л. Божович, Р. Гінзбург, Л. Долинська, О. Клімов, О. Леонтьєв, Н. Пряжников, Н. Самоукіна, Д. Ельконін та інші. Поняття гендерної ідентичності як соціально-психологічної статі

людини досліджувалося такими вченими, як: Т. Бендас, Ш. Берн, С. Бем, Т. Говорун, Е. Іглі, Е. Маккобі, Дж. Марсія, Г. Таджфел, Дж. Тернер, А. Чекаліна та іншими.

Численний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців в галузі соціології, психології, філософії та економіки з проблем впливу гендерних факторів на професійне самовизначення дозволив виявити, що в різних професійних сферах діяльності успіх та висока ефективність людей пов'язана не тільки з індивідуально-психологічними особливостями, але й з різноманітними гендерними чинниками.

Соціальні психологи Т. Бендас і А. Волков бачать причину цього не в біологічній особливості чоловіків і жінок, а в соціальних умовах, що складаються в тому чи іншому суспільстві [1]. На їх думку, виключно соціальні чинники впливають на вибір жінками та чоловіками тієї чи іншої професійної діяльності.

Прийнято вважати, що у сфері зайнятості існує ряд професій, які є практично або чоловічими, або жіночими. Розглядаючи соціальну функцію професійної орієнтації, слід відзначити наявність гендерного впливу на самовизначення молоді у виборі професії.

Водночас, проблема вибору професії юнаками та юнками з різним типом гендерної ідентичності, залишається мало дослідженою, що й визначило напрям нашого дослідження.

Отже, в контексті наукових досліджень професійного самовизначення можна припустити, що юнаки та юнки, замислюючись над питанням професійного самовизначення, спираються на свої інтереси та схильності, багато в чому обумовлені гендерною приналежністю. Вони враховують поширені в суспільстві уявлення про професійну сегментацію за принципом гендерних стереотипів та зупиняють свій вибір на тій сфері професійної діяльності, яка традиційно вважається характерною для того типу гендеру, з яким вони себе асоціюють.

**Завдання дослідження** були наступні: визначити приналежність респондентів до відповідного типу гендерної ідентичності та диференціювати їх за статтю у відповідних групах, провести аналіз особливостей професійної орієнтації за кожним типом гендерної ідентичності та виявити статеві особливості в кожному з типів гендерної ідентичності.

Під час дослідження використовувалися наступні **методики** та відповідні їх шкали: методика «Статеврольовий опитувальник» С. Бем (для визначення розподілу респондентів за типами гендерної ідентичності – фемінного, маскулінного, андрогінного та недиференційованого) [1]; модифікований варіант диференціально-діагностичного опитувальника С. Клімова [3].

Дослідження охоплювало 345 осіб раннього юнацького віку від 15-18 років. Середній вік респондентів – 16,5 років. Серед респондентів – 152 юнака та 193 юнки.

На першому етапі дослідження визначалась приналежність респондентів до певного типу гендерної ідентичності та проводилася диференціація за статтю



в кожному типі. На другому – досліджувалися особливості надання переваг юнаків та юнок до вибору типу професії за типом гендерної ідентичності. На третьому – виявлялися статеві особливості вибору типу професій у кожній групі за типом гендерної ідентичності.

За результатами наших досліджень більша кількість респондентів відноситься до андрогінного (67,24%) типу гендерної ідентичності. На другому місці знаходиться маскулінний (20,86%), на третьому – фемінний (7,53%) та на четвертому місці – недиференційований (4,34 %) тип гендерної ідентичності.

Наступним етапом нашого дослідження стало виявлення професійних інтересів юнаків та юнок, які виступають основою професійної спрямованості.

Незважаючи на декларування рівних можливостей для чоловіків і для жінок в освоєнні тієї чи іншої професії, історично склалися стереотипні уявлення про «чоловічі» та «жіночі» спеціальності, які домінують серед значної частини населення [2]. Типово чоловічі професії включають набір рис, пов'язаних із професійною компетенцією, раціональним мисленням і активною життєвою позицією. Тоді як типово жіночі – з соціальними та комунікативними навичками, душевною теплотою та емоційною підтримкою.

За результатами нашого дослідження встановлено, що сучасні юнаки, які мають в структурі гендерної ідентичності виражені *маскулінні* риси, надають перевагу професіям типу «людина-знакова система» (37,83%) та «людина-людина» (34,71%); юнки – «людина-знакова система» (33,2%) та «людина-людина» (23,4 %) та «людина-техніка» (20,7%). Найменш привабливими для юнаків виявилися професії «людина-природа» (12,8%), «людина-художній образ» (8,12 %) та «людина-техніка» (7,9%), а для юнок – «людина-природа» (11,2 %) та «людина-художній образ» (12,5 %).

У юнаків *андрогінного* типу гендерної ідентичності перевага надається професіям «людина-техніка» (44,4%) та «людина-знакова система» (33,3%); у юнок – «людина-знакова система» (33,7%) «людина-людина» (23,1%) та «людина-художній образ» (20,5%). Не привабливими як для юнаків (5,6%), так і для юнок (9,8%) є професії типу «людина-природа».

Юнаки *фемінного* типу гендерної ідентичності обрали професії типу «людина-людина» (37,9%), «людина-художній образ» (27,8%) та «людина-знакова система» (21,5%), найменш привабливою для юнаків є професії типу «людина-природа» (12,8%), а професії типу «людина-техніка» не обрав жодний респондент. У юнок перевага надана таким типам професій, як «людина-людина» (43,1%) та «людина-художній образ» (34,5%), а найменш привабливими є професії типу «людина-знакова система» (11,6%), «людина-природа» (4,8%) та «людина-техніка» (6%).

У юнаків *недиференційованого* типу гендерної ідентичності перевага надана професіям типу «людина-знакова система» (63,7%), а найменш привабливими виявилися професії типу «людина-художній образ» (12,1%), «людина-техніка» (12,3%), «людина-природа» (9,4%) та «людина-людина» (2,6%). Для юнок вагомими є типи професій «людина-людина» (45,6%) та

«людина-знакова система» (33,7%), а менш привабливими – професії типу «людина-природа» (12,7%) та «людина-техніка» (8,1%), а професії типу «людина-художній образ» не обрав жодний респондент.

Отже, в результаті нашого дослідження виявлено специфічні особливості професійної орієнтацій юнаків та юнок, що належать до різних типів гендерної ідентичності. В цілому, юнаки та юнки, які належать до одного типу гендерної ідентичності, мають схожі професійні орієнтації, та мають відмінності відповідно до респондентів, що належать до інших типів гендерної ідентичності.

### Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 431 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 305 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2011. 432 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

**Давиденко Анна Миколаївна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет ім. І. Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Пирог Г.В., кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІД ЧАС КРИЗИ «СЕРЕДНЬОГО ВІКУ»**

Кожна людина під час кризи постає перед пошуком нових сенсів життя, одним з яких може бути професійне самовизначення. Якщо професійне самовизначення має позитивний результат і пов'язане з переживанням успіху, то призводить до зміцнення впевненості у собі та особистісного зростання. Тому що криза – це не тільки страждання, але й можливість розкрити в собі потенціал, дізнатися про власні можливості та перспективи, які постають перед особистістю. Це дозволить людині почати рухатись у новому напрямку, розвиватись.

У зарубіжній та вітчизняній психології проблемами життєвих криз займалися такі дослідники як: Л. Анциферова, К. Артемова, К. Василевська, І. Василюк, Ф. Кириленко, Е. Крупник, Е. Еріксон та ін. Е. Ліндеман та Ж. Каплан вважають, що життєва криза може виникати як емоційна реакція людини на ситуацію, загрозову для неї. Для подолання життєвих криз, які найчастіше проявляються у «середньому» віці, сучасні дослідники О. Бондаренко, Є. Варбан, А. Вовк, П. Горностай, К. Поливанова, Т. Титаренко, Л. Юр'єва використовують методи індивідуальної або групової психокорекційної роботи, Г. Тимошенко, В. Назаревич, А. Гнездилов – методи арт-терапії.

Середній вік – це час, коли людина переосмислює своє минуле, аналізує свої дії та думає про майбутнє. Криза «середнього віку» належить до нормативної вікової, за глибиною переживання може бути легкою, середньою та важкою в залежності від життєвої ситуації та ресурсів особистості.

Вивчення особливостей професійного самовизначення особистості під час кризи «середнього віку», включаючи момент прояву, процес переживання та спроби виходу з неї, є дуже важливим.

У психологічному плані особистість, що самовизначилася – це суб'єкт, який усвідомив, що він хоче, що він може, ким він є, чого від нього хоче чи чекає колектив і суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати у системі суспільних відносин. Тому самовизначення – це самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення цілі та сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності з урахуванням співвіднесення своїх

бажань, сформованих якостей, можливостей і вимог, що висувуються до нього з боку оточуючого суспільства[5, с. 68].

Самовизначення пов'язане з цінностями та потребою у формуванні значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя, орієнтації на майбутнє. Самовизначення особистості у суспільстві є прийняттям активної позиції щодо соціокультурних цінностей, чим визначається сенс існування. Особистісне самовизначення має ціннісно-смыслову природу, що формує орієнтацію на майбутнє [5, с. 70].

Професійне самовизначення людини займає доволі велику частину життя. У цей час змінюється сприйняття своєї професії, життєві цінності, зміна соціальної ситуації, перебудова структури особистості. Перед суб'єктом постійно виникають проблеми, що вимагають від нього визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії чи її зміну, уточнення і корекції кар'єри, рішення інших професійно зумовлених питань [2, с. 15].

Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії. Основні підходи до розуміння «професійного самовизначення» особистості за Е. Зеєром подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Коротка характеристика основних зарубіжних теорій професійного самовизначення**

Напрямок	Представники концепцій і теорій	Підстави професійного вибору і розвитку
Диференційно-діагностичний	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстенберг	Індивідуальні особливості (властивості, якості)
Психодинамічний	З. Фройд, У. Мозер, Е. Рое, Є. Бордін, А. Маслоу	Генетичні передумови, потреби
Теорії рішень	Х. Томе, Г. Ріс, П. Цилер, Д. Тідеман	Система орієнтувань у професійних альтернативах
Теорії розвитку	Е. Гензберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процесуальні характеристики онтогенетичного розвитку. Типи особистості

За основу дослідження особливостей професійного самовизначення під час особистісних криз можна взяти загальну теорію криз [3]. У психологічному трактуванні криз особистості можна виділити дві традиції: психологію вікових криз і психологію критичних життєвих ситуацій. Вивчення критичних життєвих ситуацій ґрунтується, головним чином, на психобіографічному підході, в рамках

якого вони розуміються як поворотні пункти життєвого шляху особистості, що представляє собою загальний контекст розвитку [4].

Отже, особистісне та професійне самовизначення має ціннісно-сміслову природу, що формує орієнтацію на майбутнє. Саме тому самовизначення пов'язане з цінностями та потребою у формуванні значеннєвої системи. Під час кризи «середнього віку» особистість починає замислюватись над багатьма аспектами свого життя. Це допомагає особистості переоцінити своє минуле, теперішнє та зорієнтуватись на своє майбутнє.

### Література

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ, 1997. 244 с.
2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.
3. Пирог А. Возможности диагностического исследования особенностей субъективного переживания профессионального становления. *SWorld Journal*. 2017. Issue № 13. P. 80-85. DOI: 10.21893/2227-6920.2017-13.055
4. Пирог Г. В. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*: монографія. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2020. С. 192-201.
5. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения. *Психологічний журнал*. 1984. № 4. С. 65-74.

**Ісаєвич Світлана Іванівна**

старший викладач кафедри психології

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

*м. Ужгород, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ**

Психологічна профілактика є надзвичайно важливим напрямком роботи психолога незалежно від сфери його діяльності. Актуальність психологічної профілактики у нашій країні підсилюється ще й тим, що кількість кризових явищ в українському суспільстві з кожним роком зростає. Психологічна профілактика є складовою частиною державної політики щодо забезпечення оптимальних умов для зростання самодостатньої, гармонійної, активної особистості, здатної до творчого життєвого програмування та індивідуальної самореалізації. Тому підготовка студентів психологічної спеціальності до психопрофілактичної роботи посідає важливе місце у системі професійного навчання. Однак, попри важливість та необхідність психопрофілактичної роботи – це наголошують як вчені, так і практики, – даний напрямок профпідготовки студентів-психологів ускладнюється тим, що психологічна профілактика є найменш розробленим, а отже, й найменш висвітленим у науково-методичній літературі видом діяльності практичного психолога [3].

Аналіз сучасного стану психопрофілактичної роботи вітчизняної психологічної служби висвітлює ряд проблем, які значно ускладнюють її реалізацію. Епоху аналітизму й властиву йому диференціацію науки завершено. Реальні проблеми, що постають перед людством, набагато складніші за наукові. Сучасна наука не в змозі їх кардинально вирішити. Одна з причин – роз'єднаність наукових дисциплін. Проблемні ситуації, які виникають на шляху нескінченного процесу пізнання, постійно ускладнюються, охоплюють щоразу більше явищ дійсності, і переважна частина їх потребує проведення міждисциплінарних досліджень [2]. Усяке міждисциплінарне дослідження полягає у виявленні нових відношень між поняттями вихідних дисциплін, у встановленні нової системи законів, що їх пов'язують, і синтезі прагматики розв'язання нових, дедалі складніших завдань. Необхідно створити загальний інтегрований простір трансдисциплінарних знань, де синергетично взаємодіятимуть численні колективи професіоналів різних предметних галузей, що зосередять увагу на розв'язанні найважливіших трансдисциплінарних науково-практичних проблем. Їхню роботу в реальному часі і просторі підтримуватимуть досконалі інформаційні технології [2]. Нам імпонують ідеї міждисциплінарних досліджень у сучасних наукових колах, щоб спрямувати їх на підсилення професійної підготовки майбутніх психологів до профілактичної діяльності. Для цього слід залучити прогресивні дослідження медицини, педагогіки, психології.



Головною специфічною особливістю психопрофілактичної роботи психолога є її спрямованість у майбутнє, оскільки вона має превентивний характер і здійснюється тоді, коли ще проблеми, як такої, не існує. Звісно ж, куди ефективніше запобігати виникненню проблем, аніж їх вирішувати, особливо, що стосується проблем психічного здоров'я людини. Актуальність психологічної профілактики з кожним роком зростає, що зумовлено підвищенням стресогенності життя людей. Неприятливі соціально-економічні, політичні, екологічні чинники, інформаційна перенасиченість, пришвидшення життєвого ритму обумовлене науково-технічним прогресом та всезростаючими вимогами, що ставляться суспільством перед сучасною людиною, обертається нервово-психічним перенапруженням, зростанням чисельності різноманітних психічних порушень та хвороб серед населення різних вікових категорій.

У більш широкому значенні психологічну профілактику можна розглядати як комплекс соціально-економічних, правових, організаційних, психологічних, педагогічних та медичних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення і відновлення соціально-психологічного благополуччя, психічного та фізичного здоров'я населення, запобігання виникненню соціально-психологічної та особистісної дезадаптації [3]. Існує проблема фінансування психопрофілактичних заходів соціально-психологічних служб (СПС), їх матеріально-методичного забезпечення, а також недостатня узгодженість діяльності регіональних СПС та психологічних служб різних установ і відомств. Це ускладнює організацію комплексних міжгалузевих психопрофілактичних заходів та залучення до них представників суміжних галузей, працівників державних і громадських установ; призводить до неузгодженості та недосконалої координації дій служб, що займаються профілактикою проблем міждисциплінарного характеру.

Слід звернути увагу і на процес підготовки студентів психологічних факультетів до здійснення психопрофілактичної роботи. Особливо, що стосується забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та практичного навчання, спрямованого на оволодіння навичками психопрофілактичної роботи [1]. Оскільки психологічна профілактика спрямована на збереження психічного здоров'я як окремої людини так і суспільства загалом – вона набуває загальнодержавного значення.

Реалізація цілей психологічної профілактики вимагає системного комплексного міжгалузевого підходу, організації психопрофілактичних заходів на різних соціальних, професійних, державно-адміністративних рівнях. Професійна компетентність сучасного психолога щодо профілактичної діяльності є складним багатокомпонентним поняттям. Становлення професійної компетентності майбутнього фахівця в інноваційних умовах вищої освіти буде успішним, якщо буде застосований міждисциплінарний підхід до даної проблеми. Плідна та творча співпраця практичних психологів, педагогів, батьків з медичними психологами – запорука успіху в справі профілактики.

### Література

1. Ісаєвич С.І. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ; Ніжин: ПП Лисенко. 2017. Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 10. С. 57-65.
2. Палагін О. Міждисциплінарні наукові дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. *Вісник Національної академії наук України*. 2009. № 3. С. 14-25.
3. Бігун Н.І. Профілактична робота в практичній психології: навчально-методичний комплекс дисципліни. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2011. 96 с.

**Кашук Катерина Миколаївна**

кандидат економічних наук,

старший викладач кафедри економіки, менеджменту та маркетингу

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

Наукові дослідження останніх двох десятиліть показують, що успішність людини в сучасному суспільстві визначається вже не стільки академічними знаннями в тій чи іншій області та рівнем загального інтелекту (IQ), скільки умінням управляти своїм емоційним станом і емоційним станом інших людей, мотивувати їх на виконання складних задач, проявляти високу стійкість до стресів в умовах постійних системних змін, демонструвати високу адаптивність і ефективність у спілкуванні. Згідно з дослідженням, проведеним Данієлом Гоулманом (Daniel Golman), емоційна компетентність (EQ) в два рази важливіше природного інтелекту (IQ) [1].

Поняття емоційного коефіцієнта EQ (англ. Emotional Quotient, за аналогією з англ. Intelligence Quotient, IQ) ввів в ужиток Р. Бар-Он у 1988 році. У 1990 р. побачила світ робота П. Саловея і Дж. Маєйра «Емоційний інтелект» (англ. Emotional Intelligence), яка задала тон подальшим дослідженням і розробкам. У моделі Р. Бар-Она емоційний інтелект включає некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Виходячи з такого розуміння, автор виділяє п'ять компонентів емоційного інтелекту:

- 1) пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність;
- 2) навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність;
- 3) здатність до адаптації: рішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість;
- 4) управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю;
- 5) переважаючий настрій: щастя, оптимізм [2].

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних теорій можна зробити висновок, що емоційний інтелект – це здатність сприймати і розуміти власні емоції, емоції іншої людини і групи, а також керувати ними. Виходячи з цього, виділяються чотири складових його розвитку: 1) розуміння власних емоцій; 2) управління собою (в тому числі управління стресом); 3) розуміння інших людей (включаючи емпатію); 4) управління емоціями інших і взаємовідносинами.

Серед компетенцій, пов'язаних з емоційним інтелектом, варто зупинитися на п'яти ключових:

- 1) самоусвідомлення (розуміння своїх почуттів, використання цих знань в якості керівництва при прийнятті рішення);
- 2) саморегуляція (здатність керувати власними емоціями і стресом);
- 3) мотивація (використання емоційних переваг для спрямування діяльності в напрямку поставлених цілей);
- 4) емпатія (співпереживання, співчуття, здатність зрозуміти точку зору інших людей);
- 5) соціальні навички (впевнене володіння емоціями у стосунках, використання цих навичок для переконання та керівництва, ведення переговорів і згладжування суперечок, співпраці та колективної роботи) [3].

Емоційний інтелект відіграє важливу роль і в роботі менеджера в освіті, тому вважаємо за необхідне відзначити й інші його складові:

- 1) система цінностей людини, в якій провідними виступають здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, цікава робота;
- 2) впевненість в своїх силах;
- 3) здатність мислити категоріями успіху;
- 4) вміння не відмовлятися від поставлених цілей при перших невдачах;
- 5) позитивне мислення;
- 6) комунікативні здібності та культура поведінки (товариськість, гнучкість, вміння будувати сприятливі стосунки в колективі, правильно поставлена мова);
- 7) емоційно-вольові якості (цілеспрямованість, працьовитість, педагогічний оптимізм, рівноваженість, організованість).

Керівник, здатний оптимально відтворити потрібні в той чи інший момент емоції, більшою мірою буде готовий до ефективної взаємодії з персоналом закладу. Велике значення в діяльності менеджерів в освіті надається здатності свідомого управління не лише своїми емоціями, а й емоціями співробітників. Це є основою для вибудовування довгострокових відносин з колегами, залучення нових партнерів, зміцнення сприятливого соціально-психологічного клімату всередині закладу, взаємодії співробітників.

Участь керівників навчальних закладів в ситуаційному управлінні вимагає від них ситуаційного розуміння і управління емоціями, яке полягає в здатності розкласти складні емоції на прості елементи, впізнати змішані емоції та використовувати їх при прийнятті рішень. У процесі роботи менеджеру важливо розпізнавати емоції співробітників для використання найбільш оптимальних способів і методів навчання та управління.

### Література

1. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009. 478 с.
2. Розвиток лідерства. К., 2012. 400 с.
3. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, 2000. P. 363-388.

**Мірошниченко Олена Анатоліївна**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми  
зкладами

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **АДАПТАЦІЯ РІЗНИХ ТИПІВ ОСОБИСТОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ЗИМІВНИКІВ ДО УМОВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В АНТАРКТИЦІ**

Проблемою адаптації до екстремальних умов життєдіяльності українських зимівників займається група науковців (медиків, фізіологів, психологів) Національного антарктичного наукового центру впродовж тривалого часу. Вони довели, що у процесі адаптації в період зимівлі змінюється не лише індивід, а й середовище, в результаті чого між зимівниками встановлюються відношення адаптивності, не завжди врівноважені, оскільки експедиційна діяльність пов'язана з впливом численних екстремальних чинників (особливості регіональної фотоперіодики, зсув часових поясів, сенсорна депривація, активація метео- та геліофізичних явищ тощо), що створює додаткове навантаження на функціональні системи організму [4].

Адаптація – складне та багаторівневе явище пристосування, включення особи як у мікро-, так і в макросередовище життєдіяльності. Спираючись на дослідження А. Налчаджяна, ми виходимо з припущення, що добре адаптована людина – це така особистість, в якій продуктивність, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені [1]. Також дослідження адаптації до життєдіяльності в умовах Антарктики довели, що велику роль у цьому процесі відіграє готовність зимівника до виконання своїх професійних обов'язків в нестандартних ситуаціях. Згідно наших досліджень, готовність базується на двох основних складових: психофізіологічних якостях та мотивації до діяльності. Психофізіологічні функції, працюючих в екстремальних умовах, мають відповідати наступним вимогам: висока емоційна стійкість; стійкість до втоми; виразні ознаки сильного, врівноваженого рухливого типу вищої нервової діяльності; високі показники сенсомоторних реакцій, швидкості переключення уваги тощо. Мотивація до діяльності у зимівників базується, в першу чергу, на умінні стримувати негативні емоції, небажані у замкнутому колективі, а також на соціальному прагненні приносити користь суспільству в цілому і своїй державі зокрема. Адаптивна поведінка особистості, що працює в екстремальних умовах, характеризується прийняттям рішення, правом ініціативи і точним визначенням свого майбутнього. О. Sannikov, говорячи про операторів інформаційних систем, які працюють в екстремальних умовах, також визначає провідну роль соціальної мотивації особистості в складних ситуаціях [5]. Це саме підтверджують і наші дані. Вітчизняна дослідниця міжособистісних стосунків у

колективах зимівників L. Bakhmutova акцентує увагу на тому, що процеси фізіологічної і психологічної адаптації тісно пов'язані з процесами встановлення соціальних зв'язків між членами довготривалих експедицій: чим вищим є соціальний статус зимівника, тим краще відбуваються у нього процеси адаптації [2]. Зарубіжні дослідники з тих країн, що мають постійно діючі антарктичні станції, також відмічають складності психологічної адаптації до суворих умов Антарктики. Так, М. Mehta, G. Chugh встановили, що важливу роль у пристосуванні до важких умов відіграють такі соціальні риси особистості, як ентузіазм, відповідальність, оптимістична орієнтація на майбутнє, сміливість, рішучість та потреба у самореалізації [3].

Також нами було виявлено, що адаптація до суворих умов перебування в Антарктиці певним чином залежить від вікових особливостей учасників зимівлі. З метою дослідження таких закономірностей всі учасники нашого природного експерименту були умовно об'єднані у три вікові групи: 22-34 років, 35-45 років, старше 45 років. Показники адаптації у даній роботі представлені через стани особистості, які ми досліджували за допомогою шкал акцентуацій (застрягання, педантизм, тривожність, дистимність, збудженість) за методикою К. Леонгарда і Г. Шмішека. Згідно наших багаторічних спостережень і емпіричних досліджень, збільшення показників саме цих шкал у окремих представників команди у першу половину зимівлі свідчить про недостатню адаптацію до екстремальних умов життєдіяльності та призводить до порушень соціальних стосунків у колективі.

Ми представляємо результати особливостей адаптації до життєдіяльності в умовах зимівлі у представників різних вікових груп зимівників (всього 70 осіб). Обрані нами показники свідчать про негативні емоційні стани особистості зимівника, які запобігають ефективній адаптації. Першій та другій зрізи проводилися з різницею в три місяці: перший – у березні відповідного року в кожній з дев'яти експедицій, а другий – через три місяці у червні. У таблиці 1 подано показники адаптації в старшій групі досліджуваних (14 зимівників віком від 46 до 62 років).

Таблиця 1

#### Динаміка показників адаптації в старшій групі зимівників

Кількість досліджуваних – 14	Застрягання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Сер. бал	9,57	11,71	9,14	9,64	9,29	9,57	9,57	10,36	9,21	9,43
Різниця	2,14 (22,4%)		0,5 (5,5%)		0,28 (3,0%)		0,79 (8,3%)		0,22 (2,4%)	

Як бачимо, всі показники явищ акцентуацій не виходять за межі середніх показників, проте відсоткове зростання негативних емоційних проявів у представників даної групи складає від 2,4% до 22,4%. Хоча відмінними рисами представників цієї вікової групи вважаються такі позитивні емоційні риси, як оптимізм, досягнення високого результату, зацікавленість в особистісному зростанні та, водночас, колективізм і командний дух, ми виявили збільшення застрягання на невирішених проблемах, а також деяке підвищення тривожності,



педантизму, збудженості та дистимності (депресивності) через три місяці від початку зимівлі.

У таблиці 2 подано показники адаптації в середній віковій групі досліджуваних (25 осіб віком від 35 до 45 років).

Таблиця 2

**Динаміка показників адаптації в середній віковій групі зимівників**

Кількість досліджуваних – 25	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Сер. бал	10,20	10,04	8,28	8,76	4,88	4,76	9,28	8,68	9,08	7,92
Різниця	-0,16 (0,6%)		0,48 (1,9%)		-0,12 (0,5%)		-0,6 (2,4%)		-1,16 (4,6%)	

Як бачимо, у представників даного покоління середні бали лише за одним показником (педантизм) збільшилися малою мірою, решта середніх показників мають від'ємну величину: це свідчить про те, що негативні емоційні прояви характеру не лише не збільшилися під впливом екстремальних умов, а, навіть, зменшилися. При порівнянні показників двох зрізів відмінності за критерієм t-Ст'юдента виявились значущими ( $t=3,75$  на рівні  $p<0,05$ ). Даний факт свідчить про більш стійку врівноваженість, емоційну стійкість, а відтак, і адаптованість, у зимівників вікової групи 35-45 років. Якщо ми порівняємо показники між старшою та середньою групами, то найбільшу різницю виявимо за шкалою «Тривожність», показники якої є меншими у представників середньої вікової групи. Такі дані також виявляють нервово-психічну та емоційну стійкість зимівників середнього віку, що беруть участь в експедиціях.

У таблиці 3 подано показники адаптації в молодшій віковій групі досліджуваних. Вона є найбільшою за чисельністю серед 70-ти досліджуваних зимівників і складає 31 особу віком від 22 до 34 років.

Таблиця 3

**Динаміка показників адаптації в молодшій віковій групі зимівників**

Кількість досліджуваних – 31	Застрагання		Педантизм		Тривожність		Дистимність		Збудженість	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
Сер. бал	10,42	10,48	8,77	9,45	6,58	6,65	8,68	8,94	7,77	7,93
Різниця	0,06 (0,6%)		0,68 (7,8%)		0,07 (1,1%)		0,26 (3,0%)		0,16 (2,1%)	

Як бачимо, середні показники за всіма шкалами мають деяке збільшення, хоча показники явищ акцентуацій у другому зрізі також не виходять за межі середніх. Проте, дані за шкалами «Дистимність» і «Збудженість» вигідно відрізняються від попередніх груп у тому, що мають найнижчий показник серед всіх груп. Це свідчить про оптимізм молодості, енергійність, незлопам'ятність, бажання відновити суспільство.

Доведено, що найбільш адаптованою віковою групою щодо життєдіяльності в умовах Антарктики є представники середньої дорослості віком від 35 до 45 років. Представники даної групи складають близько 40%

учасників Українських антарктичних експедицій, що свідчить про достатній рівень психологічної стабільності команд зимівників.

### Література

1. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва: Эксмо, 2010. 386 с.
2. Bakhmutova L. Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term Ukrainian Antarctic Expeditions. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Ottawa, Ontario, Canada. 2019, Vol. 36, No 6. P. 48-55.
3. Mehta M., Chugh G. Achievement Motivation and Adjustment in Members of Indian Scientific Expedition to Antarctica. *Psychological Studies*, 2011, 56(4).
4. Moiseyenko E., Sukhorukov V., Pyshnov G., Mankovska I., Rozova K., Miroshnichenko O. et al. Antarctica challenges the new horizons in predictive, preventive, personalized medicine: preliminary results and attractive hypothesis for multidisciplinary prospective studies in the Ukrainian «Akademik Vernadsky» station. *EPMA Journal*. 2016. Vol. 7. Issue 1. Article 11.
5. Sannikov O. Information system operator: the structure and components of personal choice. *Наука і освіта. Психологія*. 2016. № 7/CXXXVIII. С. 133-143.

**Овод Юлія Василівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
*Хмельницький національний університет*  
*м. Хмельницький, Україна*

## **ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

Поширення системи дистанційного навчання як в нашій країні, так і за кордоном здійснюється в контексті «мегатенденцій», які передбачають: прагнення орієнтуватися на оволодіння людиною способів активної пізнавальної діяльності; безперервність освіти та її масовість; значення рівня освіченості як для індивіда, так і для суспільства загалом та суспільних норм і очікувань; зміни в освітньому процесі та його підпорядкованість прагненням та потребам особистості; спрямованість навчально-виховного процесу на особистість та забезпечення можливостей її самореалізації.

Навчання за дистанційною формою, при якому застосовується персональний комп'ютер, електронні підручники та мережа Інтернет, дає можливість здобути освіту в будь-якому навчальному закладі не лише України, а й за кордоном на основі єдиного освітнього простору. З юридичної точки зору, єдиний освітній простір гарантує визнання рівня та періодів навчання, також прийняття дипломів про вищу та загальну середню освіту незалежно від того, в якій країні їх отримано. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, а тому значно розширює коло потенційних студентів і дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Узагальнюючи досвід дослідження даної проблеми у науковій літературі, ми визначили особливості дистанційної освіти у порівнянні з традиційною. Основними складовими елементами системи дистанційного навчання, як і традиційного, є: мета навчання, зміст та методи навчання, організаційні форми та засоби навчання. Дані компоненти розглядаються в загальних точках перетину, на відміну від заочно-дистанційної форми навчання, якій притаманні лише специфічні для неї ознаки (табл. 1).

Результати порівняння (див. табл. 1) демонструють, що мета навчання, його зміст та методи, а також організаційні форми і засоби навчання класичної денної форми повністю запозичені для організації заочно-дистанційної форми. Отже, сьогодні здійснюється поступове взаємопроникнення елементів однієї системи в іншу. Під час співставлення форм навчання виникає думка, що у навчанні за дистанційною формою наявна більша кількість позитивних рис [1, с.42].

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика компонентів педагогічних систем  
різних форм навчання**

Компоненти педагогічних систем	Особливості	
	Очна освіта	Заочно-дистанційна освіта
Мета	Формування загальнонаукових та спеціальних знань, практичних навичок із обраної спеціальності, розвиток позитивної мотивації до навчання, мислення та творчих здібностей, вдосконалення способів пізнавальної діяльності.	
Зміст	Загальні гуманітарні, соціально-економічні, загально-професійні, спеціальні дисципліни.	
Методи	Самостійна робота з навчально-методичними посібниками, демонстрація відеоматеріалу з дисциплін, семінари, дискусії, бесіди, виконання завдань за зразком, аналіз ситуацій, ділові ігри, усне опитування, контрольна робота, тестування без використання комп'ютера, курсова робота, дипломна робота.	
		Індивідуальна консультація в «день заочника», переписка із студентом, передача завдань кур'єром, самостійна робота, дистанційні семінари, дискусії, виконання завдань за зразком в електронному посібнику та автоматичне відсилання їх у навчальний заклад, участь у віртуальному форумі, вирішення ситуаційних задач, дистанційні консультації, опитування, контрольна робота, курсова робота, консультації по дипломній роботі, лабораторні роботи.
Засоби	Навчальна і навчально-методична література та посібники, словники, дидактичні матеріали, аудіо навчально-інформаційні матеріали, відеоматеріали, лабораторні практикуми.	
		Спеціалізована навчальна література, навчально-методичні комплекси, всі види літератури на електронних носіях, навчальна та навчально-методична література, словники, дидактичні матеріали, навчально-інформаційні матеріали, відеоматеріали, електронні посібники, електронні бази даних, комп'ютерні навчальні програми, лабораторні дистанційні практикуми, навчально-методичні посібники мережі.
Організаційні форми	<b>Аудиторні:</b> лекція, семінар, практичне заняття, лабораторні роботи, іспит, залік, державний іспит, захист дипломного проекту. <b>Позааудиторні:</b> самостійна робота з навчальними посібниками, виробнича та дипломна практика, тести, контрольна робота, курсова робота, випускна кваліфікаційна робота.	
		Проведення дня заочника, відео лекція, онлайн-семінар, практичні заняття і лабораторні роботи за віртуальною моделлю електронного посібника, дистанційний екзамен, залік, попередній захист дипломної роботи, самостійна робота з електронними навчальними посібниками, книгами, самостійна робота з електронним підручником, дистанційні консультації та звіт по виробничій практиці, тести самоконтролю, он-лайн-контрольна робота, дистанційні консультації з курсового та дипломного проектування.
Технічне забезпечення	Сучасні комп'ютери, мережа Інтернет, локальна мережа, CD-та DVD-диски.	

Проведений аналіз дозволяє нам зробити висновок про домінування таких вимог до системи дистанційного навчання в сучасних умовах: якісно новий рівень академічної мобільності студентів; можливість переходу студентів з однієї навчальної програми на іншу, з одного навчального закладу в інший, а також паралельне навчання в двох навчальних закладах, включаючи і закордонні; можливість навчання людей із особливими освітніми потребами, які не мають змоги навчатися за традиційною системою; зменшення соціальної напруженості у великих містах, яка виникає в результаті масових переселень студентів з метою навчання у провідних вузах держави; вихід на нові ринки надання освітніх послуг як у країні, так і за кордоном; широкомасштабна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців різного профілю; висока якість освіти за рахунок реалізації комплексних освітніх програм, які базуються на основі кращих традицій вітчизняної освіти та передового досвіду із використання інформаційних технологій.

### **Література**

1. Овод Ю.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2012. 236 с.

**Пирог Ганна Володимирівна**

кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ЕМПАТІЯ І ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

Дослідження емпатії практичних психологів системи освіти, особливостей динаміки їх ставлення до інших людей на різних стадіях професійного розвитку необхідно для визначення стратегій супроводу фахівців у ході їх професійного становлення, для підвищення якості праці, попередження емоційного вигорання, збереження психологічного здоров'я.

У деяких сучасних дослідженнях розглядаються зміни, які відбуваються в емпатії та співчутті під час професійної діяльності представників професій, що пов'язані з наданням допомоги. На розвиток емпатії значний вплив надає інтеграція біографічного досвіду фахівця і ситуаційних факторів [4]. Для емпатійних проявів головними факторами є багаторічний досвід і вік: у молодих фахівців більш високий рівень вигорання, а у досвідчених – більш високий рівень задоволеності співчуттям [1]; у менш досвідчених терапевтів емпатія сильніше впливає на результати терапії, ніж у більш досвідчених [2]. Однак, за даними дослідження ступеню вираженості емпатії у психологів-консультантів з різним стажем [3], рівні вираженості емпатії у психологів-консультантів, що тільки починають працювати за фахом, і досвідчених фахівців практично не відрізняються.

Таким чином, у сучасних дослідженнях емпатії показано, що ключовими факторами для розвитку емпатії є досвід (професійний та особистий) і вік фахівця, однак дані про співвідношення емпатії і досвіду в професійній діяльності мають протиріччя. Тому питання проявів емпатії на різних етапах професійного становлення психологів, що займаються практичною діяльністю, у тому числі психологами системи освіти, залишаються дискусійними і потребують дослідження.

**Метою** нашого дослідження було з'ясувати особливості розвитку емпатійності у контексті суб'єктивного переживання професійного становлення досліджуваних. Для емпіричного дослідження показників емпатії нами було використано «Тест на визначення емпатії» Л. П. Журавльової, який дозволяє виявити загальний показник емпатійності і окремі її форми та рівні розвитку [5]. Для з'ясування особливостей суб'єктивного переживання професійного становлення досліджуваних була застосована методика «Професійний шлях» [6; 7], яка дозволяє визначити етапи професійного розвитку, його події та кризи, пов'язані з ним емоційні переживання, професійні труднощі та способи їх подолання.



В дослідженні взяли участь 56 психологів дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл міста Житомира з різним стажем практичної діяльності. Професійний стаж досліджуваних психологів склав від півроку до двадцяти шості років.

Результати дослідження показали, що у всіх досліджуваних психологів, які працюють психологом у школі або дитячому садку перший рік, рівень емпатії високий або на межі з високим. Емоційний фон всіх подій, значущих для професійного становлення, позитивний, навіть ейфорійний. При цьому в якості типових труднощів професійного становлення часто вказуються емоційні проблеми, наприклад, тривога, особистісні страхи, а також відсутність досвіду роботи, великий обсяг роботи, нове оточення, бар'єри у спілкуванні. Підсумками значущих професійних подій досліджувані вважають нові знайомства, налагодження стосунків з колегами, набуття професійних навичок і знань, новий досвід, професійне зростання, аж до «розуміння власного призначення», «відчуття безмежних ресурсів любові до дітей» тощо.

На другому році роботи характер висловлювань досліджуваних психологів змінюється – респонденти просто переказують події, без емоційного піднесення. В якості результатів цих подій називають підвищення професійного рівня, зокрема, отримання різноманітних сертифікатів, набуття навичок ведення документації, консультації у досвідчених спеціалістів з приводу роботи, тощо.

На третьому році роботи емоційні оцінки професійно значущих подій часто мають амбівалентний характер. Професійні проблеми найчастіше пов'язані з власне виконанням діяльності, наприклад, «спочатку важко було визначити характер проблематики, потім виникли складнощі у налагодженні взаємодії з дитиною, а коли проводились заняття, результату не було». Серед підсумків подій, наряду з професійним зростанням, з'являються сумніви щодо продовження роботи («Я до кінця не знаю, чи хочу працювати за спеціальністю»).

Таким чином, у суб'єктивних переживаннях професійного становлення у перші три роки роботи психологом у системі освіти спостерігається зміна емоцій від піднесених, ейфорійних до амбівалентних, характеру труднощів – від емоційних до виконавчих, суб'єктивних підсумків – від нового досвіду до сумнівів щодо своєї діяльності. Такі переживання призводять до зниження інтегральної емпатії і окремих проявів неприйняття інших людей, їх проблем на тлі власних складнощів.

Результати вивчення суб'єктивного переживання професійного становлення психологами зі стажем 4-14 років показують, що досліджувані часто сприймають свій професійний шлях обмежено, якби «обрізаючи» його, – починають з пошуку роботи, працевлаштування і не згадують про вибір професії, навчання у виші. Емоційні оцінки професійно значущих подій часто мають амбівалентний і негативний характер. У формулюванні труднощів та підсумків подій проявляється інтернальний локус контролю, орієнтація на себе, свої особливості, якості, потреби, можливості.

Психологам зі стажем 15-26 років їхній професійний шлях уявляється цілісним і включає вибір професії, професійне навчання, початок роботи, її зміни, підвищення кваліфікації, а також сімейні події. Серед підсумків професійних подій часто говориться про досягнення, наприклад, «тренер та спікер на фестивалях арт-терапії», «створення власного продукту – авторських метафоричних карт» та ін.

У групах «професіоналів» і «майстрів» респонденти з високим рівнем емпатії відрізняються високою емоційністю та орієнтацією на інших людей. Професійні події у них часто пов'язані із невпевненістю, сумом, іноді страхом. Серед професійних труднощів називаються вимоги роботодавців, невеликий досвід, неадекватність керівника, необхідність завоювати авторитет у колег, адміністрації. Результатами подій часто є дії з боку інших, їхнє схвалення, наприклад, «теплі посмішки, інтерес в очах присутніх», «повага колег».

Таким чином, після періоду професійної адаптації ставлення до власної професії у психологів системи освіти починає мати менш емоційний, більш реалістичний та «інструментальний» характер, з подальшою інтеграцією її складових та життя в цілому. Емпатія у досвідчених психологів носить досить сталий характер, її зависокий рівень, можливо, пов'язаний з екстернальним локусом контролю та високою емоційністю, що є певними факторами ризику для виникнення емоційного вигорання.

### Література

1. Craig C.D., Sprang G. Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*. 2009, 319-339.
2. Elliott R., Bohart A. C., Watson J. C., & Greenberg L. S. Empathy. *Psychotherapy*. 2011, 48 (1), 43–49. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022187>
3. Goussakovski V., Sizikova M. Paradoxical Findings Regarding Therapist Empathy Based on Length of Professional Experience. *Transactional Analysis Journal*. 2017, 47 (2), 112-125. DOI: <https://doi.org/10.1177/0362153717691976>
4. Neumann M., Bensing J., Mercer S., Ernstmann N., Ommen O., Pfaff H. Analyzing the “Nature” and “Specific Effectiveness” of Clinical Empathy: A Theoretical Overview and Contribution Towards a Theory-based Research Agenda. *Patient Education and Counseling*. 2009, 74 (3), 339-346.
5. Журавльова, Л. П. Діагностика емпатії особистості зрілого віку. *Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Психологічні виміри українського соціокультурного простору*. 2011. С. 12-19.
6. Пирог А. Возможности диагностического исследования особенностей субъективного переживания профессионального становления. *SWorld Journal*. 2017, Issue №13, 80-85. DOI: 10.21893/2227-6920.2017-13.055
7. Пирог Г. В. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. 2020. С. 192-201.

**Радчук Галина Кіндратівна**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології розвитку та консультування  
*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*  
*м. Тернопіль, Україна*

**Козак Оксана Вікторівна**

аспірантка спеціальності «Психологія»  
*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*  
*м. Тернопіль, Україна*

## **РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Важливим завданням розвитку сучасної вищої освіти є оптимізація процесу професійного та особистісного становлення майбутніх фахівців у контексті сучасних суспільних трансформацій та освітніх парадигмальних змін.

Сучасна ситуація становлення особистості у сфері вищої освіти, безперечно, потребує серйозного осмислення, у зв'язку з об'єктивною необхідністю створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на становлення особистості майбутнього лідера, який усвідомлює свої можливості, прагне до розвитку лідерського потенціалу, до самоосвіти, самовдосконалення, максимальної професійної самореалізації та досягнення життєвого успіху.

Відтак, проблема підготовки майбутніх лідерів є однією з важливих проблем розвитку вищої освіти. Це актуалізує необхідність вивчення механізмів та психолого-педагогічних умов розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців у стінах закладу вищої освіти.

Сучасна наука вважає, що кожна людина народжується з лідерським потенціалом, але його становлення і розвиток відбувається за певних соціально-психологічних умов. Лідерський потенціал є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображає здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. Прояв лідерського потенціалу особистості пов'язаний з багатьма особистісними рисами, зокрема: комунікабельністю, цілеспрямованістю, відповідальністю, наполегливістю, мотивацією до успіху, емпатією, адекватною самооцінкою, розсудливістю, щирістю, автентичністю, самокритичністю та ін., та реалізується через емоційну, поведінкову та когнітивну гнучкість [1].

Велике значення у цьому контексті, на нашу думку, має розвиток у майбутніх фахівців асертивності, яка є передумовою актуалізації лідерського потенціалу кожного студента. Адже саме асертивність особистості є перш за все запорукою організації нею гармонійних стосунків з іншими людьми.

Проблема асертивності привернула увагу вчених у 50-х роках ХХ століття. Численні дослідження таких науковців як Д. Вольпе, В. Галицький, Е. Кристофф, К. Келлі, А. Ленгле, А. Лазарус, Е. Крукович, Л. Марчук, О. Мельник, В. Ромек, К. Рудестам, В. Синявський, А. Солтер та ін. підтверджують важливість вивчення асертивності як інтегральної характеристики особистості. Концепція асертивності сформувалась у працях американського психолога А. Солтера та ввібрала в себе ключові тези гуманістичної психології, зокрема, протиставлення самоактуалізації особистості маніпулюванню людьми. У дослідженнях Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченко, О. Кононко, Н. Побірченко, М. Савчина, В. Татенка, Т. Титаренко асертивність вивчається в контексті проблем життєдіяльності особистості та становлення особистості як суб'єкта діяльності.

Більшість науковців асертивність розглядають як особистісну рису, що визначається автономією, незалежністю людини від зовнішніх впливів та оцінок, здатністю самостійно регулювати власну поведінку. Досить часто у психології асертивна поведінка ототожнюється з упевненою, гідною поведінкою. Тобто, це поведінка, при якій досягається взаємний баланс інтересів, а засоби, що використовуються, допомагають прийняттю вигідного рішення. Асертивна людина має здатність домовлятися і знаходити компромісне рішення проблеми. Такій людині властиве позитивне ставлення до оточуючих, позитивне сприймання проблемних ситуацій та адекватна самооцінка [2].

Асертивність також розуміють у соціально-психологічному контексті класичних проблем спілкування і взаємодії як частину взаємного процесу, який починається з повного усвідомлення учасниками впевненості у процесі. Таким чином, впевненість – це ще і процес, який супроводжує спільну діяльність. Асертивність – це така якість особистості, завдяки якій долаються труднощі у спільній діяльності.

Асертивність особистості передбачає формування визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, адекватними проявами емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, здатна висловлювати власну точку зору, не боїться заперечувати, використовуючи аргументацію, наполягати на своєму, володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей. Упевнені в собі люди характеризуються незалежністю та самодостатністю, що проявляється в різних життєвих сферах, але найбільше – у сфері міжособистісних стосунків [2].

Отже, асертивність – це інтегральна властивість особистості, яка проявляється в орієнтації людини на внутрішній, а не на зовнішній контроль і характеризує розвиток її суб'єктності. Власне асертивність певною мірою можна вважати антиподом так званої «навченої безпорадності», що визначає людину як об'єкта діяльності з орієнтацією на зовнішній контроль і розвивається в умовах дисциплінарно-адаптивної системи навчання.

Таким чином, асертивність у психології розглядається як інтегральна властивість особистості, яка включає емоційні (впевненість у собі та відсутність

тривоги), когнітивні (компетентність і розуміння себе та інших), поведінкові (навички соціальної поведінки) та регулятивні (вміння саморегуляції та самоконтролю) компоненти.

З іншого боку, вищенаведений аналіз дозволяє визначити асертивність як готовність особистості до організації паритетного суб'єкт-суб'єктного спілкування. Власне розвиток умінь діалогічного спілкування, яке базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, є запорукою, на нашу думку, ефективної актуалізації лідерського потенціалу особистості.

Відтак, основні завдання становлення асертивності реалізуються через визначені соціальні ситуації, які формуються в реальних умовах освітнього середовища вищої школи. Максимально адекватним середовищем становлення асертивності особистості, на нашу думку, є середовище діалогу. Саме діалогізація освітнього середовища вищої освіти має, справді, потужний ресурс у становленні суб'єктних властивостей особистості майбутнього фахівця та асертивності особистості.

Таким чином, сучасне суспільство вимагає від молодих людей прояву якостей лідера, що базується на адекватному уявленні про себе, впевненості у собі, високій соціальній гнучкості, володіння навичками ефективної комунікації, тобто в розвитку асертивності особистості. А розбудова діалогічних взаємин в освітньому процесі є необхідною умовою становлення асертивності особистості, а, відтак, і передумовою актуалізації лідерського потенціалу кожного студента.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні конкретних психолого-педагогічних умов становлення асертивності майбутніх фахівців в контексті актуалізації їх лідерського потенціалу.

### Література

1. Кальянов А.В. Лідерський потенціал особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Соціоекономіка: Зб. наук. пр.* Донецьк: ІЕП НАНУ, 2010. С. 131-143.
2. Марчук Л.М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*, 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_43) (дата звернення 10.04.2020).



**Самойлюкевич Інна Володимирівна**  
кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри англійської мови з методиками викладання  
в дошкільній та початковій освіті  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Запровадження Концепції Нової української школи спричиняє суттєві зміни у педагогічній теорії та практиці. Нові вимоги висуваються і до професійного розвитку вчителів іноземної мови в початковій освіті, професійна компетентність яких повинна забезпечувати творчий підхід до сприйняття та створення знань, опанування інноваційних педагогічних технологій, самостійний пошук відповідей на нові професійні виклики [1]. У цьому контексті вивчення досвіду українських університетів – учасників спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» щодо організації дослідницької роботи студентів – викликає значний інтерес і може стати цінним джерелом для розповсюдження позитивних ідей.

З огляду на те, що система організації дослідницької роботи студентів в українських закладах вищої освіти потребує переосмислення, розглянемо напруцювання кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка щодо трансформації й диверсифікації дослідницької складової навчальної діяльності майбутніх учителів англійської мови початкової школи. За результатами педагогічного експерименту, проведеного в рамках зазначеного вище проекту у 2016-2019 роках з метою модернізації змісту і форм методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови, відмінною рисою освітнього середовища з навчальної дисципліни «Методика навчання англійської мови» є інтеграція навчання та дослідження через навчальне дослідження, яке починається з репродуктивного засвоєння елементів наукової методології та поступово уможлиблює здійснення дослідницьких дій в умовах максимальної самостійної активності щодо отримання та засвоєння знань і умінь.

Особливостями навчального дослідження, як одного з видів пізнавальної діяльності, вчені вважають проведення дослідницької діяльності під керівництвом викладача, який пропонує тему, бере участь у розробці плану і методики роботи, передбачає результат студентського дослідження та створює відповідні умови для його досягнення. Основною метою навчального дослідження в освітній діяльності є не лише кінцевий результат, але й сам процес, у ході якого розвиваються дослідницькі вміння студентів [4, с. 15].



Змістову основу навчального дослідження становить взаємозв'язок змісту навчального матеріалу, форм і методів навчання та організаційних форм навчальної діяльності.

Згідно з рекомендаціями робочої групи проекту «Шкільний учитель нового покоління», формування досвіду дослідницької діяльності у майбутніх учителів англійської мови початкової школи відбувається у процесі вивчення студентами методичних дисциплін, спецкурсів та під час проходження педагогічної практики. У межах навчального процесу організація навчального дослідження передбачає використання проблемного підходу, активних методів, проектних, кейсових методик, що навчають студентів елементів дослідницької діяльності, мотивують до творчого пошуку з метою розв'язання конкретних професійно спрямованих проблемних ситуацій [3, с. 21]. Викладач, який виступає у ролі фасилітатора навчання, повинен уміти досліджувати різні проблеми та навчити студентів критичного, аналітичного і креативного мислення для здійснення якісного спостереження фактів і явищ, формулювання проблем і гіпотез, планування етапів дослідження, встановлення зв'язків певної проблеми або явища з іншими, пошуку та пояснення рішень, перевірки результатів, вироблення практичних висновків про можливе використання отриманих знань [2, с. 20].

Організація дослідницької діяльності студентів під час проходження педагогічної практики передбачає вивчення досвіду вчителів-менторів, які скеровують діяльність студентів безпосередньо в школі, та включення в програму спеціальних завдань, спрямованих на спостереження за проведенням уроків, їх аналіз, виявлення однієї або кількох проблем навчального характеру, науковий пошук шляхів їх вирішення та експериментальне дослідження ефективності віднайдених навчальних технологій.

Зміст і характер формування навчально-дослідницьких умінь студентів визначаються проблематикою їхньої практичної діяльності. До змісту дослідницької роботи студента-практиканта як вчителя англійської мови входять, зокрема: визначення власних труднощів у здійсненні навчального процесу з англійської мови; формулювання дослідницького питання; визначення мети і завдань дослідження; вивчення наукової методичної літератури з метою удосконалення своєї роботи, теоретичного осмислення реального навчального процесу; вибір методів дослідження, які відповідають специфіці якісного, кількісного або змішаного дослідження; проведення спостережень з метою вивчення та узагальнення досвіду вчителів у навчанні іноземної мови; проведення опитування / анкетування учнів для отримання зворотного зв'язку; проведення експериментальних досліджень, необхідних для подолання визначених труднощів; аналіз та інтерпретація отриманих даних; підготовка звіту про результати проведеного дослідження; виступи на методичних семінарах [5, с. 175].

Узагальнення трирічного досвіду роботи за експериментальною методикою з проектною академічною групою уможливило виокремлення груп навчально-

дослідницьких умінь майбутнього вчителя англійської мови, що набули розвитку в процесі здійснення дослідницької діяльності у зазначених вище організаційних формах, мети формування кожної групи умінь, завдань навчального та дослідницького компонентів:

- 1) уміння педагогічної рефлексії;
- 2) уміння інформаційного забезпечення наукового дослідження;
- 3) уміння цілепокладання;
- 4) уміння обґрунтованого вибору методів дослідження;
- 5) уміння аналізу та інтерпретації отриманих результатів дослідження.

Власні спостереження за навчально-дослідницькою роботою студентів та участь у ній в якості викладача-експериментатора дають підстави вважати, що розвиток у студентів навчально-дослідницьких умінь сприяє успішній адаптації у сфері обраної професії, створює творчу основу для надбання корисного професійного досвіду та усуває суперечності між умовами навчання та майбутньою педагогічною діяльністю вчителя англійської мови початкової школи.

### Література

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] / Ухвалено рішенням колегії МОН України від 27 жовтня 2016 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. *Іноземні мови*. 2013. № 3. С. 19-24.
3. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
4. Creswell J. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Columbus, OH: Pearson. 670 p.
5. Richards, J. & Farrell, T. Professional development for language teachers: strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 202 p.

**Узбеков Александр Юрьевич**

студент факультета зарубежной филологии

*Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека*

*г. Ташкент, Узбекистан*

## **РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПАМЯТНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА**

Важным источником для изучения истории народа являются древние рукописи и литературные памятники. Их анализ позволяет проследить определенные этапы становления литературного языка в историко-культурном контексте. Предметом нашего исследования стали два памятника – подпись королевы Анны Ярославны XI века и “Хождение за три моря” Афанасия Никитина.

Анна Ярославна (между 1032 и 1036 – около 1075-1079 гг.) – дочь киевского князя Ярослава Мудрого, королева Франции. Время жизни Анны Ярославны совпало с периодом экономического и культурного подъема в Киевской Руси, обусловленного её приобщением через крещение к византийской культуре. Отражением подъема культуры являлась высокая грамотность населения, которую мы можем наблюдать благодаря сохранившимся до наших дней берестяным грамотам. Из-за высокой устойчивости бересты к воздействию окружающей среды до нас дошло свыше 1500 берестяных грамот, основная масса которых обнаружена при раскопках в Великом Новгороде. По данным академика А.А. Зализняка, 90% берестяных грамот написаны практически без ошибок [2]. Тематика берестяных грамот крайне разнообразна: от бытовых записок до кратких словарей, прописей и азбук.

После смерти супруга, короля Генриха, Анна становится регентом при своем малолетнем сыне, будущем короле Филиппе. На грамоте Филиппа в пользу аббатства Суассон Анна ставит свою подпись кириллицей – “ана рѣина” [королева Анна]. Эта подпись представляет большой интерес для изучения, поскольку отражает стиль письма не профессионального писца, а просто грамотного человека, что роднит ее с древнерусскими берестяными грамотами и граффити. Дело в том, что в Древней Руси к переписыванию книг допускались лишь люди, прошедшие определенную подготовку; как писал А. А. Зализняк, «умеющих писать людей несомненно было во много раз больше, чем книжных писцов... книги отражают узус лишь малой доли писавших, притом узус, довольно жестко регламентированный в силу соответствующего обучения» [2].

Предполагается, что на Русь из Болгарии пришло несколько стилевых разновидностей письма; книжные писцы восприняли лишь некую часть этих вариантов. В бытовом же письме, где регламентации практически нет, многие из этих вариантов продолжают бытование. Доказательством этому служат начертания некоторых литер, часто использовавшиеся в южнославянских надписях X-XIII вв., но не свойственные древнерусской книжной письменности.

Исследователи отмечают, что подпись сделана умелой и твердой рукой. В целом же, существование уже в XI веке «палеографических регистров» (по выражению А.А. Зализняка) свидетельствует о сложившейся культуре письма и его широкой распространенности в быту [2].

“Хождение за три моря” – путевые заметки тверского купца Афанасия Никитина, совершившего в 1460-1470-е гг. путешествие в Индию. Этот памятник является подтверждением высокого уровня развития торговых отношений Русского государства удельного периода и, в то же время, свидетельством высокой грамотности и начитанности “среднего класса” в XV веке.

Афанасий Никитин в силу своего рода занятий хорошо владел книжным языком. Более того, имея опыт общения с носителями восточных языков, он (судя по иноязычным вставкам в “Хождении”) знал персидский, арабский и тюркский. По мнению В.П. Адриановой-Перетц, использование варваризмов Никитиным было осознанным – по-тюркски он излагал такие идеи, которые могли показаться опасными с точки зрения будущих русских читателей его дневника [1].

Язык повествования для Афанасия Никитина стал инструментом новаторской переработки средневекового жанра “хождения”, паломнического рассказа – простонародные, эмоциональные выражения и иноязычные вставки служат для создания эффекта экзотики, являются элементом индивидуального авторского стиля. По мнению Н.С. Трубецкого, Никитин “сознательно шел на то, что читатели не поймут его” [4]; этот факт отразился в позднейших списках “Хождения”, где русский переписчик, не знакомый с индийскими реалиями и восточными языками, до неузнаваемости изменял непонятные ему топонимические и бытописательные выражения.

Таким образом, можно отметить, что уровень владения языком как средством художественной выразительности является показателем общего культурного развития Руси после освобождения от монгольского ига. Изучение подлинных древних рукописей позволяет не только проследить развитие языка в различные исторические эпохи, но и познакомиться с жизнью общества, международными связями государства, его контактами с другими странами.

### Литература

1. Адрианова-Перетц В. П. Афанасий Никитин – путешественник-писатель. *Хождение за три моря Афанасия Никитина 1466-1472 гг.* М.-Л., 1958.
2. Зализняк А. А. Подпись Анны Ярославны и вопрос о некнижном письме в древней Руси. *Антропология культуры. Вып. 3. К 75-летию со дня рождения Вячеслава Всеволодовича Иванова.* М.: Новое издательство, 2005.
3. Лурье Я. С. Русский “чужеземец” в Индии XV века. *Хождение за три моря Афанасия Никитина.* Л.: Наука, 1986.
4. Трубецкой Н. С. «Хождение за три моря» Афанасия Никитина как литературный памятник. *Версты.* Т. 1. Париж, 1926.

**Шикирава Наталія Миколаївна**

методист з психологічної служби науково-методичного центру  
*департамент освіти Житомирської міської ради,*  
*м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Трансформації сучасного суспільства актуалізують проблеми постійного розвитку та самовизначення особистості у професійній сфері. Для професій з деонтологічним статусом, до яких відносяться і практичні психологи, основним інструментом професійної реалізації є особистісні якості [3]. Відповідно до думки багатьох фахівців в області психології та психотерапії, однією з головних характеристик ефективного психолога є емпатія – складне психологічне утворення, що одночасно відноситься до особистісної і професійної сфери практичного психолога. Л. П. Журавльова виділяє основні підходи до розуміння емпатії: як когнітивного або інтелектуального процесу пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей; як афективного або емоційного стану здатності співпереживання іншій особі; як дієвого (поведінкового) феномену – активна взаємодія та сприяння іншим особам; як складного афективно-когнітивного процесу; як взаємодію емоційних, когнітивних та конативних компонентів [2].

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей емпатії у практичних психологів системи освіти. У дослідженні взяли участь 56 психологів закладів дошкільної та загальної середньої освіти міста Житомира (Україна) з різним стажем практичної діяльності, всі досліджувані – жінки. Професійний стаж досліджуваних психологів склав від півроку до двадцяти шести років. Для рішення завдань дослідження вибірка була об'єднана в три групи за критерієм тривалості професійної діяльності.

Для емпіричного дослідження показників емпатії нами було використано «Тест на визначення емпатії» Л. П. Журавльової, який дозволяє виявити як загальний показник емпатійності, так і окремі її форми та рівні розвитку [1].

Визначення рівня інтегральної емпатії у вибірці показало, що для практичних психологів загальної середньої освіти найбільш характерним є середній рівень емпатії, його мають 71,4% досліджуваних; 23,2% досліджуваних мають високий рівень емпатії; тільки 5,4% досліджуваних мають низький рівень емпатії.

Порівняльний аналіз частоти використання певних форм емпатії досліджуваними фахівцями психологічної служби показав, що у практичних психологів закладів освіти домінує «реальне сприяння не на шкоду собі», такому емпатійному ставленню у ситуаціях взаємодії надає перевагу 79% досліджуваних; ще деякі респонденти демонструють переважання змішаних варіантів емпатійного ставлення: «реальне сприяння не на шкоду собі» в



поєднанні з «реальним сприянням на шкоду собі» (5,5%), із «співчуттям» (2%), «антиемпатією» (2%). У 5,5% досліджуваних переважає «реальне сприяння на шкоду собі», у 2% воно поєднується з «індиферентністю». Ще по 2% досліджуваних психологів у ситуаціях взаємодії переважно демонструють «індиферентність» і «співчуття».

Середні показники інтегральної емпатії як для всієї вибірки, так і для різних за стажем груп (таблиця 1) відповідають середньому рівню, ближче до межі з високим рівнем, і практично не відрізняються між собою.

Таблиця 1

**Показники емпатії психологів загальноосвітніх шкіл із різним професійним стажем**

Форми емпатії	Вся вибірка		Групи психологів (за стажем)					
			0,5-3 років		4-14 років		15-26 років	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$	М	$\sigma$
Антиемпатія	0,71	0,69	0,62	0,82	0,64	0,47	0,86	0,77
Індиферентність	0,73	0,74	0,85	1,33	0,68	0,50	0,71	0,50
Співпереживання	0,79	1,24	0,69	0,50	0,82	0,47	0,81	2,03
Співчуття	0,98	1,60	0,92	0,76	1,00	1,59	1,00	2,13
Внутрішнє сприяння	1,29	1,09	1,08	0,89	1,18	0,62	1,52	1,50
Реальне сприяння не на шкоду собі	4,89	1,64	4,46	2,03	4,77	1,34	5,29	1,65
Реальне сприяння на шкоду собі	2,18	1,09	2,46	1,05	2,14	1,20	2,05	1,05
Інтегральна емпатія	30,20	7,87	30,32	9,78	30,30	6,67	30,00	8,14

**Примітка:** М – середнє значення,  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення

Найбільшу кількість балів має форма емпатії «реальне сприяння не на шкоду собі» ( $M=4,89$ ,  $\sigma=1,64$ ). Це означає, що найчастіше шкільні психологи під час взаємодії демонструють активне емпатійне ставлення, пов'язане з емоційною і дієвою підтримкою людини, при цьому адекватно оцінюють власні можливості та здатні усвідомлювати ступінь шкоди для себе.

Менш вираженою є форма емпатії «реальне сприяння на шкоду собі» ( $M=2,18$ ,  $\sigma=1,09$ ) – альтруїстична поведінка, «дієве трансцендентне емпатійне ставлення» [1], коли інтереси, проблеми іншої особи ставляться вище, ніж власні. На наступному місці – «внутрішнє сприяння» ( $M=1,29$ ,  $\sigma=1,09$ ), пасивне емпатійне ставлення до іншого, пов'язане з його розумінням і моделюванням поведінки.

Найменш вираженими є «співчуття» як здатність поділяти почуття з іншим ( $M=0,98$ ,  $\sigma=1,60$ ), «співпереживання» як реакція на емоційний стан іншого ( $M=0,79$ ,  $\sigma=1,24$ ), «індиферентність» як байдужість до емоцій іншої людини ( $M=0,73$ ,  $\sigma=0,74$ ), «антиемпатія», яка характеризується навмисним виявом полярних емоцій до емоційного стану іншого ( $M=0,71$ ,  $\sigma=0,69$ ).



Такі показники – більша вираженість активних форм емпатії, – відображають значущість емпатії для професійної діяльності психолога та її сформованість у працюючих психологів.

### Література

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості зрілого віку. *Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Психологічні виміри українського соціокультурного простору*. К., 2011. С. 12-19.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. 328 с.
3. Пирог Г. В., Шикирава Н. М. Сучасний стан та напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*: монографія. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. С. 187-192.

**Шпак Марія Мирославівна**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології розвитку та консультування  
*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

## **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ**

У процесі навчання студентів-психологів у закладах вищої освіти здійснюється не лише їхня теоретична та практична підготовка, а й відбувається формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності у різних складних життєвих ситуаціях.

Майбутні психологи повинні усвідомлювати, що їхня професія належить до професій типу «людина-людина», які характеризуються високим рівнем емоційного напруження та тривоги, що зумовлено наявністю різноманітних стресогенних впливів соціального оточення. Відтак, робота у такому професійному середовищі вимагає від фахівця не лише комунікативних, організаторських здібностей, а й уміння володіти собою, своїм емоційним станом, розуміти власні та чужі емоції, емпатійно ставитися до інших, успішно налагоджувати з ними соціальну взаємодію.

Безперечно, напружена емоційна атмосфера на роботі негативно впливає на психічне здоров'я людини, її емоційне самопочуття. Постійні стреси через часті емоційні контакти зі складним контингентом людей можуть зумовити появу у фахівця-психолога синдрому емоційного вигорання. Це стан людини, коли вона відчуває себе виснаженою фізично, емоційно та розумово, їй все важче виконувати свою професійну діяльність. Людина стає дратівливою, накопичується невдоволення собою, своєю роботою, псуються взаємини з оточуючими, знижується професійна мотивація. Щоб не допустити появи синдрому емоційного вигорання, необхідно навчитися здійснювати емоційну саморегуляцію. З огляду на це, постає необхідність розвитку в майбутніх психологів емоційного інтелекту, що дозволить зберегти їхнє психічне здоров'я та забезпечить ефективність професійної діяльності загалом.

Емоційний інтелект упродовж останніх десятиліть став предметом наукового пізнання вітчизняних і зарубіжних психологів. Дедалі більше зростає інтерес учених до дослідження цього феномена. Поряд з вивченням природи, структури, функцій емоційного інтелекту, різних видів здібностей та компетентностей, які входять до його складу, з'ясовується його місце в системі інших психічних явищ особистості. Зокрема, обґрунтовано взаємозв'язок емоційного інтелекту з успішністю професійної діяльності особистості, зокрема у професіях соціономічного типу (О. М. Амплєєва, Ю. В. Бреус, В. В. Зарицька,

М. О. Манойлова, Н. М. Петрова, А. С. Петровська); фізичним, психічним, психосоматичним здоров'ям (І. М. Андрєєва, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова); ефективністю розв'язання кризових ситуацій та подоланням стресогенних чинників (Н. В. Коврига, Е. Л. Носенко, Т. І. Солодкова); життєдіяльності людини загалом (Д. Гоулман, В. Ф. Калошин, О. І. Савенков, І. Ю. Філіппова, А. Г. Четверик-Бурчак). Так, Д. Гоулман стверджує, що успіх в житті людини залежить не стільки від її загального інтелекту – IQ, скільки від здатності управляти своїми емоціями – EQ. Емоційний інтелект, на його думку, більшою мірою, ніж загальний, визначає життєвий успіх людини, зокрема і в професійній діяльності [1].

Н. В. Ковригою та Е. Л. Носенко доведено, що емоційний інтелект виконує стресозахисну та адаптивну функції [3]. Варто зазначити, що стрес – це глобальна проблема, яка охопила сучасний світ, багатьох людей різного віку, статі, професій. Вона є закономірним наслідком напруженого емоціогенного способу життя, який сьогодні веде людство. Стрес з'являється в ситуаціях загрози, небезпеки, втрати (когось або чогось), коли є реальна невідповідність між вимогами зовнішнього середовища і внутрішніми потребами людини, її психічними та фізичними ресурсами, які необхідні для задоволення цих потреб [4]. Якщо стресогенний чинник за своєю силою перебільшує адаптивний ресурс особистості, викликаючи негативні емоції: тривоги, роздратованості, люті, відбувається емоційний зрив («дистрес»), наслідком якого стає невроз, а відтак і різноманітні психосоматичні захворювання.

Тому неабиякого значення у контексті збереження психічного здоров'я, емоційного благополуччя майбутніх психологів, набуває емоційний інтелект, який допомагає запобіганню та подоланню стресу в складних професійних ситуаціях. Так, встановлено, що у людей з високим рівнем емоційного інтелекту добре розвинена стресова толерантність та контроль імпульсивності [6]. Д. В. Люсін наголошує, що здатність до управління емоціями як структурний компонент емоційного інтелекту означає, що людина може: контролювати інтенсивність емоцій, насамперед, стримувати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; за необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію [2, с. 33]. Це досягається шляхом когнітивної обробки емоційної інформації. Адекватне сприймання та оцінювання зовнішніх подій, високий рівень емоційного самоконтролю сприяють зниженню рівня прояву стресу.

Результати наших власних емпіричних досліджень показали, що людина з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатна розпізнавати та розуміти власні емоції та емоції інших людей, вербалізувати емоцію, визначати причини, що викликали цю емоцію, та усвідомлювати наслідки, до яких вона приведе, регулювати свої емоції, стримувати чи виявляти різні емоційні переживання, адекватно до ситуацій та умов, соціокультурних норм. Емоційний інтелект забезпечує здатність бути емоційно стійким, проявляти емпатійність та емоційну

гнучкість у взаєминах, позитивно ставитися до себе, інших людей та навколишнього світу загалом [5].

Звичайно, в емоційно напружених ситуаціях професійної діяльності кожна людина, особливо фахівець-психолог, піддається впливу різних стресогенних чинників (інформаційних, соціальних, емоційних тощо). Тому уміння майбутніх психологів регулювати емоції, контролювати їх прояв, необхідне як для збереження їх психічного здоров'я, так і психологічного благополуччя інших людей, з якими вони співпрацюють. З цією метою нами розроблено навчальний спецкурс «Психологія емоційного інтелекту» для магістрантів, які навчаються за спеціальністю «Психологія». Він спрямований на систематичний і планомірний розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів, а також застосування ними набутих емоційних компетенцій у їхній професійній діяльності.

### Література

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ: Астрель, 2011. 478 с.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Ин-тут психологии РАН, 2004. С. 29-36.
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
4. Соколова Е. Д., Березин Ф. Б., Барлас Т. В. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия. *Materia Medica*. 1996. № 1 (9). С. 5-25.
5. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
6. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

## Розділ 4

# ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ГРУП РИЗИКУ ТА ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**Lyudmila Kim**

Licensed Master of Social Work,  
Lead Consultant for Project Building Social Service Workforce Competencies in  
Eastern Europe and Central Asia  
*Social Intervention Group, Columbia University School of Social Work  
New York, USA*

## CHILD WELFARE CHALLENGES IN CONTEMPORARY UZBEKISTAN

Child welfare is a burning issue in Uzbekistan, a former Soviet Union state situated in Central Asia with a population of more than 30 million people, including at least 10 million children up to 18 years old (the State Committee of Statistics of the Republic of Uzbekistan, 2019). The country has experienced a number of dramatic historical events over the last century, which has affected its current political and social structure. The disintegration of the Soviet Union largely contributed to the aggravation of a difficult economic and social situation, which in turn, inevitably affected the population, and children and families in particular.

Various stressors, such as financial hardships, unemployment, health issues, and poverty, affect families in modern Uzbekistan. As noted by Marat (2009), approximately two to eight million Uzbeks are migrant workers. Family breakdown, domestic violence, mental health, alcohol and/or drug use became increasingly recognized as common issues. As a consequence, child maltreatment and abandonment has increased over the last decades.

In this paper, I will examine the main child welfare issues in modern Uzbekistan and the social work responses that have been offered thus far.

**Child Welfare Model in Uzbekistan: Inheritance from Soviet Era.** Child welfare is defined as “a continuum of services designed to ensure that children are safe and that families have the necessary support to care for their children successfully” (Child Welfare Information Gateway, 2012, para 2). According to Recora et al. (2009) “the primary goal of child welfare is to protect from harm” (p. 6), while the secondary and tertiary goals are to preserve the child’s family whenever possible and to assist the child in transitioning from the welfare to independent life (Recora et al. 2009, p.6).

In Uzbekistan, the model of child welfare inherited from the Soviet system, which had built various institutions for children (Pearce & Kim, 2015). Current Uzbek legislation defines the target group of child welfare as socially vulnerable children under 18-years-old who need special social support, including orphans, children with disabilities, children without parental care, children from low-income families and so

forth (Act on the Guarantees of Child Rights of the Republic of Uzbekistan of 2007). According a national study (National Center for Social Adaptation of Children [NCSAC] & UNICEF, 2007), more than 36,000 children are placed in different types of institutional care, such as Baby Homes, Children Homes and Boarding Schools.

A large number of children placed in the institutions are from dysfunctional families, whose parents were alcohol or drug addicted, or had mental health problems; most of them were deprived from parental care (NCSAC & UNICEF, 2007). Children in those families experienced malnutrition, violence, emotional, sexual abuse, and neglect. Most of these children ended up in the streets begging for food, or were involved in sexual exploitation or child labor and substance abuse.

Another group of socially vulnerable children accommodated in the state institutions are children with disabilities, physical and mental impairments, and special needs (i.e., cerebral paralysis, blind, and deaf). Children with severe mental disorders are likely to be abandoned when they are born, thanks to the societal stigma toward disability and limited resources provided for these children in the communities.

The biggest group of children in state institutions comes from socially vulnerable families, mostly poor families or single parent families, who could not meet basic needs of their children due to health and financial crisis, or labor migration. The problems these families faced could have been prevented if there were appropriate preventative services in place. Regardless of the risk factors, most of the socially vulnerable children end up in childcare institutions referred by local authorities, where they continue experiencing stress, trauma, abuse, isolation and stigmatization.

In Western countries, orphanages declined almost a century ago, when substantial evidence of the negative impact of “institutionalism” on child development was revealed (Crenson & Crenson, 2009). Much of the evidence obtained from both practice and research reports severely harmful long-term effects of the institutional/residential care on the children’s physical, emotional and behavioral development (Ajduković & Sladović, 2005; Dumaret, Donati, & Crost, 2011). Recent interdisciplinary studies in the fields of Biology, Neurology and Developmental Psychology obtained substantial evidence that maltreatment and negative experiences in childhood have an impact on health and behavioral patterns in adulthood (Shonkoff, & Garner, 2012).

This knowledge raised a concern of the key child welfare stakeholders in Uzbekistan, including governmental and international agencies, and local NGOs. In 2005 the stakeholders initiated a so-called De-institutionalization Program (De-I) aiming to reform child welfare. It became evident that social workers are necessary for implementing the reforms. Since then, the development of the social work profession has been proliferated (Ganieva & Kim, 2011, p. 588).

**Uzbekistan “Progressive Era” and Stagnation Period and Social Work Responses Thus Far.** “Uzbek Progressive Era”<sup>1</sup> refers to the time when new profession has been blossoming and developing rapidly starting since 2005. During

---

<sup>1</sup> by analogy with the “Progressive Era” in the Social Welfare history in the U.S. in 19th century



that period, first group of social workers was trained in order to implement the childcare reforms. However, until present time, the institutionalization of social work has remained stagnated due to the numerous challenges, including social, economic and political factors.

Thus, social work as academic discipline and practice remains underdeveloped in Uzbekistan and fails to provide a substantial response on the child welfare challenges and to adopt best practices informed by research.

Very few agencies in the country apply social work interventions for the population. Among them are the Republican Center for Social Adaptation of Children and SOS Children's Villages in Uzbekistan (SOS), that implements a variety of internationally acknowledged best practices and social work interventions and continuously invests in the social service workforce professional development.

Thus, over the last decade, both agencies, with continuous technical support by UNICEF, have implemented international practices of social work with children and families and adapted them in the local context. By doing so, the agencies have developed a comprehensive model of child welfare services that could be a good example for the government to advocate their further expansion.

**Conclusion.** Child welfare is a pressing issue in Uzbekistan, caused by worsening economic and social situation that results in families' breakdown and crisis, and in turn, increased number of vulnerable families and children. However, the governmental model of addressing the issues remains rigid, and the institutional services remain predominant. Family preventive services and alternative programs are limited; child protection reporting and responding system is not developed, and social work interventions are not yet integrated in the welfare policy and practice.

There are non-governmental agencies in Uzbekistan, implementing child welfare services adopted from the best social work international practices. Perhaps, if expanded, these practices will facilitate a renewal of social work development in the country, and the child welfare challenges will be appropriately addressed in Uzbekistan in the coming years.

## References

1. Ajduković M, Sladović Franz B (2005). Behavioural and emotional problems of children by type of out-of-home care in Croatia. *International Journal of Social Welfare* 14(3): 163–175. Child Welfare Information Gateway (2012). *What is child welfare? A guide for educators*. Retrieved September 29, 2016, from [https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/cw\\_educators.pdf](https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/cw_educators.pdf)
2. Crenson, M. A., & Crenson, M. A. (2009). *Building the invisible orphanage: A prehistory of the American welfare system*. Harvard University Press.
3. Dumaret, A., Donati, P., Crost, M. (2011). After a long-term placement: investigating educational achievement, behavior, and transition to independent living. *Children & Society Volume* 25, 215–227. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00283.x
4. Ganieva, M. & Kim, L. (2011). The development of social work in Uzbekistan: Characteristics, challenges and successes. In S. Stanley (Ed.), *Social work*

*education in countries of the east: Issues and challenges* (pp. 579-598). UK, USA: Nova Publishers.

5. *Zakon Respubliki Uzbekistan o Garantiyah Prav Rebenka 2007* [Act on the Guarantees of Child Rights of the Republic of Uzbekistan of 2007]. Retrieved October 1, 2016, from [http://www.lex.uz/pages/GetAct.aspx?lact\\_id=1297318](http://www.lex.uz/pages/GetAct.aspx?lact_id=1297318)

6. Marat, E. (2009). *Labor migration in Central Asia: Implications of the global economic crisis*. Silk Road Studies Program, Institute for Security and Development Policy.

7. National Center for Social Adaptation of Children, UNICEF in Uzbekistan (2007). *Izuchenie sistemi socialnoi zachiti detei v Uzbekistane*. [An analysis of the child welfare system of Uzbekistan: Analytical report].

8. Pearce, D., & Kim, L. (2015, May). *A bumpy road indeed: Managing the transition from orphanages to a new vision of prevention, community-based and voluntary provision of services to vulnerable children*. Paper presented at the International conference “Welfare State and collective action in Central Asia” KIMEP University, Almaty, Kazakhstan.

9. Pecora, P. J., Whittaker, J.K., Maluccio, A.N., Barth, R.P., and DePanfilis, D. with Plotnick, R.D. (2009). *Child welfare challenge: policy, practice, and research*, (3rd edition). New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.): Aldine Transaction, A Division of Transaction Publishers.

10. Shonkoff, J.P. and Garner, A.S. (2010). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129, e232-e247.

11. The State Committee of Statistics of the Republic of Uzbekistan (2019). *Stat-Info. Demographic population*.

12. UNICEF. *Uzbekistan. Statistics*. Retrieved October 2, 2016, from [http://www.unicef.org/infobycountry/uzbekistan\\_statistics.html](http://www.unicef.org/infobycountry/uzbekistan_statistics.html)

**Viktoriia Vinokurova**

Diploma-student in Middle European interdisciplinary master's program  
in Cognitive Science (MEi:CogSci); B.A. in Business

Department of Philosophy

*University of Vienna*

*Vienna, Austria*

## **PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR HEMODIALYSIS PATIENTS: ONE IN THE FIELD BUT WITHOUT SHIELD**

Persons with End-Stage Renal Disease (ESRD) undergoing hemodialysis (HD) tend to deal with unique emotional and psychological difficulties, management of which “remains sub-optimal, despite patients’ desire for improved psychosocial support and an encouraging policy background” [8, p.10]. Preliminary literature overview and personal communications with HD patients suggest two major issues in the research and medical and psychopathological practices that lead to this problem.

First of all, the majority of research works are focused on statistical representation of data, such as suicide rates among the patients – 2,4 times higher than in general population [1, p. 9], – or statistically expressed prevalence of affective disorders/depression – 39,3%-62,3% [9, p. 74], – and/or organic disorders in the HD population [2, p. 2654; 4, p. 4-5]. While these numbers provide clear evidence to assert the existence and severity of the problem, however, it potentially indicates that the researchers neglect its emotional component, i.e. the HD patients are mainly seen as *subjects* whose experiences are expressed statistically. Furthermore, because of the patients’ depression being the prevalent topic in the past and current research [2; 5; 6; 7; 9], it gives an impression that depression is the only negative psychological outcome of HD.

Secondly, while reviewing studies of the past ten years I have observed that quite often the conclusions drawn from the interpretation of the collected data, as well as the interpretation fashion itself, are suboptimal at best, more specifically, the offered solutions “patch up the leak instead of fixing it”. For instance, in one study, after finding out that the most “popular” method of suicide among the pts’ was cutting HD vascular access, the researchers concluded that pts’ should be advised on their “choice of dialysis modality” instead of suggesting to help the pts’ with their psychological problems that led to a decision to commit suicide [1, p. 9].

Patients are not just *medical subjects*. These are actual people who, like anybody else, have their own personality, experience, feelings and problems. The difference is that HD magnifies a lot of already existing problems. The current research tends to neglect the significance of these problems to individuals who are the subjects of these studies, potentially marginalizing them. Therefore, the aim of this project is to break the habit of giving an “impartial researchers’ advice”, and to change the existing practices of interpreting patients’ words in statistics – “interpretation for the sake of



interpretation”, – and substitute it with transformation of patients’ words into recommendations and solutions for medical professionals.

This research is intended to answer the following **research question**:

- What is it that HD patients need for their psychological well-being to improve?
- How effective is the current approach to the provision HD patients with psychological support?
- What are the steps necessary to improve the situation? (What is the potential solution?)

My **hypothesis** is that – even though Western Europe does better than USA and Eastern Europe (including Ukraine and Russia) – still – clinical and health psychologists, medical personnel and families of HD pts are often unaware of the severity of the extent to which HD affects patients’ lives. Additionally, false conclusions drawn by the researchers when interpreting pts’ words lead to stagnation in the afore-mentioned process of change. The framework where patients are treated based on their individual history and experiences needs to be developed.

**Research Design and Methods.** In this theoretical research I take emancipatory research paradigm to avoid marginalization of individuals undergoing HD treatment when approaching the question of their psychological well-being.

This research is represented by secondary analysis of (1) the status quo of the matter under question in the existing literature, and (2) the primary qualitative data provided in the studies on psychological needs of HD patients. The secondary analysis was chosen as a method for this research due to two factors:

- COVID-19 pandemic is a potential threat to pts with ESRD, therefore, a collection of primary qualitative data is, at the very least, highly problematic, and, at most, potentially unethical. Additionally, I assert that alternatives such as data collection using online access to pts potentially compromises trust between a researcher and a patient;
- The readily available nature of the qualitative data provided in the previous studies allows for the increase of the research sample geographically, and for the resources to be invested into the deeper data analysis as opposed to primary data collection;
- I argue that the qualitative data presented by the previous studies fulfills the data saturation requirement.

This research is undertaking the following **steps**:

1. Identification of potential research limitations, false premises and misconceptions that might have led to current approaches’ inefficiency and pts’ marginalization;
2. Dataset formation by acquiring primary data such as interview records, transcripts, etc. from the previous studies;
3. Deduction of the principles/approaches/guidelines based on the analysis of the trends in psychological problems of HD patients deduced through the secondary analysis of qualitative evidence with the consideration of necessity for individual approach to each patient.

**Limitations.** The data being analyzed in this research may be biased both when being collected and modified by the initial researcher(s), and when processed and/or interpreted by the current researcher. However, in this research I take a constructivist approach to knowledge, i.e. I regard information reported by patients, and the theory that has been produced through my reflection and thought process, as *knowledge*. Naturally, this knowledge is yet to be (dis-)proven. That is why, following the present theoretical research, I anticipate to conduct an empirical study, potentially in the form of focus groups, that will have a potential to overcome the limitations of the theoretical research undertaken here.

### References

1. Chen, I.-M., Lin, P.-H., Wu, V.-C., Wu, C.-S., Shan, J.-C., Chang, S.-S., & Liao, S.-C. (2018). Suicide deaths among patients with end-stage renal disease receiving dialysis: A population-based retrospective cohort study of 64,000 patients in Taiwan. *Journal of Affective Disorders*, 227, 7–10. doi: 10.1016/j.jad.2017.10.020
2. Chilcot, J., Wellsted, D., & Farrington, K. (2008). Screening for depression while patients dialyse: an evaluation. *Nephrology Dialysis Transplantation*, 23 (8), 2653–2659. doi: 10.1093/ndt/gfn105
3. Finnegan-John, J., & Thomas, V. J. (2013). The psychosocial experience of patients with end-stage renal disease and its impact on quality of life: Findings from a needs assessment to shape a service. *ISRN Nephrology*, 2013, 1–8. doi: 10.5402/2013/308986
4. Kimmel, P. L., Fwu, C.-W., Abbott, K. C., Moxey-Mims, M. M., Mendley, S., Norton, J. M., & Eggers, P. W. (2019). Psychiatric illness and mortality in hospitalized ESKD dialysis patients. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 14 (9), 1363–1371. doi: 10.2215/cjn.14191218
5. Lima, S. D., Fernandes, N., Santos, F. D., Peruzzi, M., & Bastos, M. (2008). Cognitive decline, depression and quality of life in patients in different stages of chronic kidney disease. *American Journal of Kidney Diseases*, 51 (4). doi: 10.1053/j.ajkd.2008.02.155
6. Natale, P., Palmer, S. C., Ruospo, M., Saglimbene, V. M., Rabindranath, K. S., & Strippoli, G. F. (2019). Psychosocial interventions for preventing and treating depression in dialysis patients (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*. doi: 10.1002/14651858.cd004542.pub3
7. Shirazian, S. (2019). Depression in patients undergoing hemodialysis: time to treat. *Kidney International*, 96 (6), 1264–1266. doi: 10.1016/j.kint.2019.05.017
8. Taylor, F., Taylor, C., Baharani, J., Nicholas, J., & Combes, G. (2016). Integrating emotional and psychological support into the end-stage renal disease pathway: a protocol for mixed methods research to identify patients' lower-level support needs and how these can most effectively be addressed. *BMC Nephrology*, 17 (1). doi: 10.1186/s12882-016-0327-2
9. Čengić, B., & Resić, H. (2010). Depression in Hemodialysis Patients. *Bosnian Journal of Basic Medical Sciences*, 10 (1), 73. doi: 10.17305/bjbms.2010.2653



**Журавльова Лариса Петрівна**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Кротюк Катерина Андріївна**

аспірант кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЛИ В ЗОНІ АТО**

Військова діяльність є однією з найважливіших функцій держави в умовах сучасного суспільства. Вона чи не найбільше пов'язана з ризиком для життя і здоров'я армійця. Участь у бойових діях спричиняє деструктивний вплив на свідомість військовослужбовця, що призводить до кризи ідентичності. Це проявляється у труднощах адаптації до мирного життя, неадекватності соціальних взаємодій та втраті цілісного сприйняття себе.

Професійна діяльність, а саме умови військової служби, обумовлюють зміни в смисложиттєвих орієнтаціях людини, які можуть мати гармонійний або дисгармонійний характер. Водночас, складові ціннісно-сміслової сфери військовослужбовців впливають на всі етапи професіоналізації [5, с. 49]. Виконання службових обов'язків військових зумовлює постійне переосмислення життєвих цінностей, так як її специфіка є небезпечною та часто кризовою для людини. У процесі власної діяльності військовослужбовець або зазнає психологічної травми, що призводить до втрати сенсу буття, або набуває нових смислів, що веде до особистісного зростання.

Незважаючи на численні дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості [1; 2; 3], недостатньо вивченим залишається питання цінностей і смислів, які переважають в учасників бойових дій, та чим вони відрізняються від військовослужбовців, які не мають такого досвіду. Метою публікації є аналіз даних емпіричного дослідження впливу досвіду участі військовослужбовців у бойових діях на їх смисложиттєві орієнтації. Гіпотезою дослідження є припущення про деструктивний вплив досвіду участі в бойових діях на смисложиттєві орієнтації військовослужбовців.

Для досягнення мети було застосовано психодіагностичну методику «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» Д. Леонтьєва [4] та використано такі статистичні методи: обрахування t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок з метою виявлення достовірних відмінностей між контрольною (військовослужбовці, які не мають досвіду участі в АТО) та експериментальною (військовослужбовці-учасники бойових дій) групами; критерію кутового



перетворення Фішера. Дослідження проводиться у військовій частині Житомирського району. Загальна вибірка складає 70 військовослужбовців-чоловіків (35 з яких мали досвід участі в бойових діях, 35 – не мали).

Емпіричне дослідження військовослужбовців-учасників бойових дій та тих, хто не перебували в зоні АТО, виявило, що показники їх смисложиттєвих орієнтацій не мають відхилень від стандартної норми. Для більш змістовного аналізу складових ціннісно-сислової сфери було здійснено диференціацію від високого до низького рівнів їх проявів (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні вираження показників смисложиттєвих орієнтацій  
військовослужбовців, які перебували/не перебували в зоні АТО (%)**

Шкала	Рівень	Військовослужбовці-учасники бойових дій	Військовослужбовці, які не перебували в зоні АТО
«Цілі»	Високий	37,1	28,6
	Середній	60,0	68,5
	Низький	2,9	2,9
«Процес»	Високий	34,3	28,6
	Середній	57,1	68,5
	Низький	8,6	2,9
«Результат»	Високий	20,0	14,3
	Середній	71,4	74,3
	Низький	8,6	11,4
«Локус-контролю – Я»	Високий	0,0	0,0
	Середній	80,0	82,9
	Низький	20,0	17,1
«Локус-контролю – життя»	Високий	28,6	42,9
	Середній	68,5	48,6
	Низький	2,9	8,5

За всіма шкалами респонденти обох груп мають середній рівень розвитку показників смисложиттєвих орієнтацій. Військовослужбовці живуть не лише сьогоденням чи минулим, а намагаються контролювати власні дії та планувати майбутнє. Вони усвідомлюють власне життя насиченим, адекватно оцінюють його прожити частину. Досліджувані контрольної та експериментальної групи задоволені власною самореалізацією на середньому рівні.

За шкалою «Локус-контроль – Я» (Я – господар життя) жодна з обох груп досліджуваних не має високих показників. Припускаємо, що це обумовлено відсутністю можливості приймати самостійні рішення, необхідністю виконання розпоряджень від командування частини, невизначеністю життєвої ситуації. Незважаючи на це, військовослужбовці прагнуть жити у відповідності з поставленими цілями.

Відсоткове співвідношення рівнів значущості смисложиттєвих орієнтацій військовослужбовців, які мають / не мають досвід участі в бойових діях, не є кардинально відмінним за своїм характером, проте має деяку специфіку. В результаті їх статистичної перевірки ми виявили, що відмінності між

респондентами обох груп не є статистично значущими («Цілі»:  $t=-0,40$ ,  $p\leq 0,69$ ; «Процес»:  $t=-0,53$ ,  $p\leq 0,60$ ; «Результат»:  $t=0,44$ ,  $p\leq 0,66$ ; «Локус-контролю – Я» та «Локус-контролю – життя»:  $t=-0,72$ ,  $p\leq 0,47$ ).

Встановлено достовірні відмінності між обома групами респондентів за змістовними характеристиками двох смисложиттєвих орієнтацій, оскільки виявлено розбіжності у розподілі рівнів їх значущості. Вони виявлені на середньому рівні осмисленості процесу власного життя («Процес»:  $\varphi^*=0,03$ ,  $p\leq 0,1$ ), а за його керованістю – на високому та середньому (відповідно,  $\varphi^*=0,02$ ,  $p\leq 0,1$ ;  $\varphi^*=0,04$ ,  $p\leq 0,07$ ). Тобто, достовірно більша кількість учасників бойових дій, на відміну від тих, хто не перебував в зоні проведення АТО, сприймають власне життя емоційно насиченим, можуть контролювати його залежно від певних обставин. Респонденти контрольної групи вважають, що здатні вільно схвалювати рішення та будувати перспективні плани.

**Висновки.** Складові ціннісно-смислової сфери військовослужбовців, які перебували / не перебували в зоні проведення АТО, мають деякі специфічні відмінності. Смисложиттєві орієнтації військовослужбовців, які мають такий досвід, переважно є більш диференційованими за їх значущістю та осмисленістю, порівняно з тими, які не перебували в зоні проведення АТО.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у лонгітюдному дослідженні динаміки ціннісно-смислової сфери особистості військовослужбовців-учасників бойових дій.

### Література

1. Виговський С. Є. Теоретико-методологічні підходи до вивчення смислової сфери особистості. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 240–243.
2. Журавльова Л. П., Матюшенко Т. А. Вплив емпатії на розвиток ціннісно-смислової сфери старшокласників з різною професійною спрямованістю. *Наука і освіта*. 2009. № 6. С. 197–201.
3. Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Динаміка ціннісно-смислової сфери учасників субкультур. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць*. Вип. 12. Рівне: РДГУ, 2019. С. 66–71.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Романишин А. М. Зміст педагогічного поняття “військова діяльність”. *Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. 2011. № 3. С. 47-51.

**Катрук Катерина Юріївна**

магістрантка спеціальності «Соціальна робота»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Ситняківська С. М., доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальних технологій

## **СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ЛЮДЬМИ, ЯКІ ЖИВУТЬ З ВІЛ / СНІДОМ**

Одним із найбільших соціальних ризиків, які на національному рівні перетворюється на загрозу національній безпеці України, є епідемія ВІЛ/СНІДу. За оцінкою Об'єднаної програми ООН з ВІЛ/СНІД, епідемія ВІЛ в країні є другою за величиною серед країн Східної Європи та Центральної Азії.

Теоретичні основи соціальної роботи з людьми, які живуть з ВІЛ/СНІДом все частіше постають у фокусі наукових досліджень сучасної медицини, соціальної педагогіки, соціальної роботи та психології. Зокрема, специфіку і шляхи лікування ВІЛ/СНІДу досліджували такі науковці, як: Т. В. Журавель, В. Ю. Капляр, З. О. Пальян, О. В. Безпалько, Н. В. Зимівець, Т. В. Семигіна та ін.

З. О. Пальян та І. Ю. Капляр вважають, що проблемі ВІЛ/СНІДу у світі приділяється особлива увага. Ліквідація епідемії ВІЛ/СНІДу до кінця 2030 року є одним із завдань цілей сталого розвитку, що були затверджені у вересні 2015 року та визначають пріоритети міжнародного розвитку нашої держави до 2030 року [2].

Закон України «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», у редакції від 23.12.2010 № 2861-VI, є основним нормативно-правовим актом, що гарантує захист прав ЛЖВ, дотримання принципів конфіденційності, поваги до прав і свобод ЛЖВ, визначених законодавством України та міжнародними угодами [1].

Робота з ресоціалізації, тобто повернення до соціуму людей, які зіштовхнулися з проблемами ВІЛ, це іноді болісний процес, який нерідко вимагає цілковитої зміни поглядів, переоцінки свого життя, руйнування попереднього та створення нового світорозуміння.

Соціальна робота з людьми, які зіштовхнулися з проблемами ВІЛ, покладена в Україні на державну структуру соціальних центрів сім'ї та молоді та на неурядові об'єднання. Одним з найдієвіших засобів повернення до нормального, соціально активного життя людей з ВІЛ, є спосіб груп взаємодопомоги за принципом «рівний-рівному». Найголовніше завдання – це навчити людину жити за нових умов та обставин, підготувати до потенційних проблем, допомогти будувати нові стосунки та нові відносини [4, с. 75].

Реабілітацію хворого можна розділити на три етапи. Перший етап – клінічний. У цей період потрібно провести межу між лікуванням і реабілітацією, хоча вони відбуваються одночасно. Лікування спрямоване на ліквідацію або мінімальний прояв хвороби.

Другий етап реабілітації – санаторний. На цьому етапі реабілітаційні заходи спрямовані на нормалізацію функцій організму людини.

Третій етап реабілітації називається адаптаційним. У цей період запроваджуються заходи з адаптації до умов існування, яка забезпечує фізичну, психічну, соціальну повноцінність хворих, відновлення професійних навичок [5].

На сьогоднішній день в Україні в умовах реформування медичної галузі сімейна медицина вийшла на перший план. Сімейний лікар стане єдиним вікном входження пацієнта в систему охорони здоров'я, зможе надати йому значно ширший обсяг медичних послуг, ніж в спеціалізованих закладах, що задовольнить потреби хворого та дасть можливість розширити доступ до лікування і профілактики захворювань, зокрема ВІЛ-інфекції [3, с. 109].

Соціальне обслуговування являє собою діяльність соціальних служб з соціальної підтримки, надання соціально-побутових, соціально-медичних, психолого-педагогічних, соціально-правових послуг і матеріальної допомоги, проведення соціальної адаптації та реабілітації громадян, які перебувають у важкій життєвій ситуації [5].

Основними видами соціального супроводу при роботі з ВІЛ-інфікованими та групами ризику є профілактичний і цілеспрямований.

Основною метою профілактичного соціального супроводу є зниження ступеня поведінкових ризиків щодо ВІЛ-інфекції у клієнтів з уразливих груп. Клієнту надається інтенсивна і пролонгована допомога у вигляді консультацій, підтримки та посередництва у встановленні контактів з різними сервісними службами. Профілактична програма повинна полягати не лише в інформаційній дії, але і в наданні допомоги в зміні життєвих ситуацій, що породжують ризиковану поведінку [6].

Другим видом соціального супроводу є безпосереднє надання соціальної підтримки людям, які живуть з ВІЛ / СНІДом. Створюються та здійснюються програми соціальної адаптації, проводиться координація надання послуг, спрямованих на формування стійкої прихильності до антиретровірусної терапії (АРВТ). Внаслідок цього поліпшується стан здоров'я та розвивається здатність до самостійної діяльності [6].

Кінцевою метою будь-якого з видів супроводу є досягнення клієнтом повної самостійності та незалежності від фахівців і наданої допомоги.

Отже, для подолання проблеми ВІЛ-інфекції необхідно застосувати не лише медичну складову, а також запровадити більш ефективну інформаційну складову та моніторинг зворотнього зв'язку із різними верствами населення. Одним із напрямків вирішення проблеми може стати забезпечення розробки, виготовлення та поширення інформаційно-просвітницьких матеріалів для

населення. Адаптація та ресоціалізація за умов ВІЛ вимагає від людини чималих зусиль, але ще більших на сьогоднішній час вимагають від держави заходи первинної профілактики, адже поширення ВІЛ\СНІД високими темпами стало можливим лише через розповсюдження ризикованої поведінки серед населення та низький рівень культури здорового способу життя.

### Література

1. Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ : Закон України [Електронний документ]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2861-17>
2. Пальян З. О. Статистичні аспекти поширення епідемії ВІЛ/СНІД в Україні та її наслідки. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2018. № 6 (2). С. 30-33.
3. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної та третинної медичної допомоги. Ко-інфекція (туберкульоз/ВІЛ-інфекція/СНІД). 2014. *Актуальная инфектология*. 2015. № 2. С. 99-130.
4. Шаповал-Дейнега К. Ю. Ресоціалізація молоді, яка зіштовхнулася з проблемами ВІЛ/СНІД. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 12. С. 73-77.
5. Агарков О. А. Мультипрофесійний підхід в медико-соціальній роботі з ВІЛ-інфікованими. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2013. Т. 14, Вип. 276. С. 80-90
6. Журавель Т. В., Лях Т. Л. Особливості соціально-психологічної підтримки осіб та сімей, які живуть з ВІЛ/СНІД в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 323-333.

**Кострікіна Галина Володимирівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Шаюк А.В., кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

**ОСОБЛИВОСТІ МАТЕРИНСЬКОГО СТАВЛЕННЯ  
ДО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

За даними ВОЗ, в світі проживає майже 300 млн людей зі зниженим слухом. В Україні 42 тисячі дорослих громадян є нечуючими і жестомовними. В Житомирській області проживає біля 300 дітей віком від 3 років, в яких діагностовано стійке двобічне зниження слуху (глухота чи приглухуватість).

На думку Л.С. Виготського, глухота не лише змінює ставлення дитини до світу, але, передусім, впливає на стосунки з людьми [1, с. 102], в тому числі – і з членами власної родини. Виражене зниження слуху в дитини є травмуючим фактором для батьків і часто є причиною розпаду сім'ї, сприяючи дезінтеграції внутрішньосімейних стосунків [3; 4]. С. Vaccari, М. Marschark [5] вказують на те, що чуючі батьки часто не мають ефективних засобів спілкування зі своїми нечуючими дітьми.

Напруга, що виникає в процесі виховання такої дитини, призводить до незадоволення батьків виконанням своїх функцій, що в свою чергу, спричиняє конфлікти у родині, внутрішньоособистісні конфлікти у самих батьків і порушення спілкування із соціумом. Сім'я перестає бути інститутом соціалізації дитини з порушеннями слуху або виконує цю функцію в недостатній мірі.

Проблема дитячо-батьківських стосунків у родинах, що виховують дітей з особливостями розвитку, у вітчизняній психології вивчена фрагментарно. Різні аспекти дитячо-батьківських стосунків у родинах, які виховують дітей з особливостями розвитку, висвітлюють в своїх працях Чарова О.Б., Зайцева Е.С., Полоухина Е.А., Химко І.Б., Диденко Е.Я. та ін.. Переважна їх частина стосується дітей з інтелектуальною недостатністю. Певні аспекти дитячо-батьківських стосунків у родинах, що виховують глухих дітей, висвітлюються у наукових статтях Дробот О. А., Ідаєвої Р.А., Капелюх Д. Р., Молчанової Л.Н., Хохлової А.Ю., Фокиної Н.А., Фоміної А.В., Чеканової А.В., Щуцької О. І..

У більшості джерел проблема дитячо-батьківських стосунків розглядається лише з позиції виховання нечуючої дитини або спілкування з нею. Аспекти особистісних ставлень у родинах, що виховують глухих і слабочуючих дітей, часто лишається поза увагою дослідників. Саме тому метою нашої роботи стало дослідження особливостей материнського ставлення до дітей даної категорії.



Дослідження проводилось на базі Комунального навчального закладу «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 2» Житомирської обласної ради з матерями дітей з порушеннями слуху віком від 6 до 12 років (30 осіб). В якості контрольної групи досліджувались працівниці закладу, які є матерями нормотипових дітей цього ж віку (30 осіб).

Дослідження проводились за допомогою методики вивчення батьківських установок PARI і теста-опитувальника батьківського ставлення А. Варги-В. Століна.

Опитувальник PARI спрямований на вивчення найбільш загальних особливостей батьківської позиції, він не пов'язаний з установками на виховання конкретної дитини. Батьки висловлюють свою думку, що стосується виховання дітей взагалі. Опитувальник містить 115 суджень, які описують життя в родині. У методиці виділені 23 шкали-ознаки, що стосуються різних аспектів ставлення батьків до дитини і родинного життя. З них 8 ознак описують ставлення до сімейної ролі і 15 – стосуються батьківсько-дитячих стосунків. Ці 15 ознак об'єднуються у 3 групи: I – оптимальний емоційний контакт; II – надмірна емоційна дистанція з дитиною; III – надмірна концентрація на дитині.

Таблиця 1

## Середні значення за опитувальником PARI

Шкали		Матері дітей з порушенням слуху	Матері нормотипових дітей
Оптимальний емоційний контакт	Вербалізація	16.2	18.1
	Партнерські стосунки	15.6	17.2
	Розвиток активності дитини	14.3	16.7
	Зрівняльні відносини	15.4	17.8
Надмірна емоційна дистанція	Дратівливість	14.1	12.9
	Суворість, строгість	14.9	13.2
	Ухиляння від контакту з дитиною.	15.1	13.2
Надмірна концентрація на дитині	Надмірна опіка	15.4	13.1
	Придушення волі	15.3	14.1
	Створення безпеки	15.9	14.0
	Виключення позасімейних впливів	15.1	13.0
	Придушення агресивності	15.4	12.8
	Придушення сексуальності	16.2	13.5
	Надмірне втручання в світ дитини	15.4	17.7
	Прагнення прискорити розвиток дитини	13.5	13.5
Ставлення до сімейної ролі	Турбота виключно про родину	15.7	12.9
	Відчуття самопожертви	14.9	12.8
	Сімейні конфлікти	15.5	13.6
	Надавторитет батьків	15.9	14.4
	Незадоволення роллю господині дому	15.4	14.1
	«Безучастність» мужа	13.9	13.1
	Домінування матері	13.6	12.4
	Несамостійність матері	14.8	13.9

Тест-опитувальник батьківського ставлення А. Я. Варги, В. В. Століна орієнтований на діагностування батьківських ставлень. Методика включає п'ять шкал, кожна з яких відображає певний аспект ставлення до дитини: «Прийняття-відкидання», «Кооперація», «Симбіоз», «Авторитарна гіперсоціалізація», «Маленький невдаха».

Завданням першого етапу нашої роботи було вивчення найбільш загальних особливостей батьківської позиції. З цією метою використовувалася методика PARI, отримані дані представлені в таблиці 1.

Дані порівняльного аналізу свідчать, що у матерів нормотипових дітей значно переважають показники по фактору «Оптимальний емоційний контакт». Матері дітей із порушеннями слуху отримали нижчі бали, ніж матері нормотипових дітей, за шкалами «вербалізація», «партнерські відносини», «розвиток активності дитини», «зрівняльні відносини». Це свідчить про недостатнє спілкування зі своїми дітьми та менші прагнення до партнерських стосунків.

І навпаки, за шкалами показника «Зайва емоційна дистанція», матері дітей із порушеннями слуху показали вищі бали у порівнянні з матерями нормотипових дітей. Такі матері більш дратівливі, з іншого боку, вони надмірно концентруються на дитині, про що свідчать високі бали за шкалами «надмірна турбота», «придушення волі», «виключення позасімейних впливів».

Наступним завданням нашого дослідження було вивчення конкретних установок у матерів, які мають нормотипових дітей та дітей з порушенням слуху. З цією метою ми використовували опитувальник А. Варги – В. Століна. Дані подано у табл. 2.

Таблиця 2

**Кількість матерів, що показують порушення материнського ставлення (за опитувальником А. Варги – В. Століна)**

Шкали	Матері нормотипових дітей	Матері дітей з поруш. слуху
прийняття-відкидання	11	16
кооперація	13	15
симбіоз	12	16
авторитарна гіперсоціалізація	22	23
маленький невдаха	23	25

Отримані дані демонструють, що більшість матерів обох груп мають високі бали за шкалами «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха», що свідчить про надмірний авторитарний контроль.

У половини матерів дітей з порушенням слуху спостерігається порушення за шкалами «прийняття-відкидання» та «симбіоз». Особлива дитина сприймається як інфантильна, непристосована та невміла. З іншого боку, матері прагнуть до симбіотичних стосунків з дитиною: вони захищають її від будь-яких труднощів, надмірно опікують її та відчувають батьківську тривогу.

За результатами дослідження було зроблено наступні **висновки**:

1. Матері дітей з порушеннями слуху менш схильні встановлювати з дітьми оптимальний емоційний контакт та спілкуватися зі своїми дітьми в порівнянні з матерями нормотипових дітей.
2. Матері дітей з порушеннями слуху частіше за матерів нормотипових дітей схильні до зайвої емоційної дистанції зі своєю дитиною і, в той же час, надмірно концентруються на ній, демонструють схильність встановлювати симбіотичні стосунки.
3. Надмірний контроль над дитиною та авторитарне ставлення до неї характерні для матерів обох груп.
4. Близько половини матерів дітей з порушеннями слуху мають труднощі у прийнятті своєї дитини.

### Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Москва: Педагогика, 1983. Т 5. 369 с.
2. Молчанова Л.Н., Фомина А.В., Чеканова А.В. Особенности внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха. *Научный результат. Педагогика и психология образования: научный журнал Белгородского государственного национального исследовательского университета*. 2018. № 4, Т. 4. С. 83-95.
3. Никитина Ю.В., Хохлова А.Ю. Особенности детско-родительского взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха. *Клиническая и специальная психология: научный электронный журнал МГППУ*. 2015. № 2., Т. 4. С. 67-83.
4. Никишина В.Б. Деструктивность семейных отношений как фактор нарушений психического развития у детей. *Ярославский педагогический вестник*. 2003. №4 (37). С. 101-104.
5. Vaccari, C., Marschark, M. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997. № 38 (7). P. 793-801.

**Кошелюк Вікторія Вікторівна**  
 магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
 Кулаковський Т. Ю., кандидат психологічних наук, доцент,  
 доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ІГРОМАНІЇ**

У сучасному соціумі велика кількість людей має досвід азартних ігор, який, за несприятливих умов, може призводити до розвитку ігроманії. Ігроманія (лудоманія, ігрова залежність) – поведінкова адикція, що характеризується постійною або періодичною втратою самоконтролю під час азартних ігор (ігри в казино, ігрових та комп'ютерних клубах, тоталізаторах, автоматах та ін.), що може призводити до значних негативних наслідків для психіки особистості. Так, В. Д. Менделевич підкреслює, що на відміну від усіх інших адикцій, ігроманія відноситься до патологій захоплень, тобто до розладу звичок [3, с. 17]. Варто зазначити, що в зарубіжній та вітчизняній науці питанню дослідження ігроманії та особливостям її розвитку було присвячено значну увагу.

Зарубіжні дослідники (Д. Коман, Г. Берроуз, Б. Еванс) виділяють три типи включення людини в азартні ігри: соціальна, професійна та патологічна азартні ігри [12, с. 235]. У вітчизняних дослідженнях також представлені роботи, що містять докладні класифікації людей, які схильні до патологічної азартної гри [1, с. 48]. При цьому, такі класифікації не суперечать наведеним вище типам. Відповідно, вважаємо доцільним розглянути наведені типи більш докладно.

Соціальна азартна гра, зазвичай, відбувається з друзями або колегами і триває впродовж обмеженого періоду часу, даний тип гри допускає наявність прийнятних матеріальних втрат. У даному випадку гра більшою мірою грає роль фасилітатора соціальної взаємодії.

В умовах професійної азартної гри, наприклад гри на спортивному тоталізаторі, індивідуальна межа ризику обмежується стійким самоконтролем своєї поведінки та планом дій і, в першу чергу, спрямована на задоволення матеріальних потреб особистості. Такий тип гри значно відрізняється від патологічної азартної гри, при якій гравець не схильний, а часто і не спроможний до раціонального планування своєї ігрової поведінки та її наслідків. При цьому лудоман характеризується хронічним і непереборним бажанням грати на гроші, яке послідовно призводить до особистих, сімейних, професійних проблем, руйнує соціальне життя залежного. У науковій літературі даний тип патологічної схильності до азартних ігор називають гемблінгом [4, с. 85].

Найбільш структурований опис розвитку гемблінгу надали Ц. П. Короленко та Т. А. Донських [2, с. 43]. Відповідно до даного опису лудомана характеризують наступні зміни у поведінці:

- 1) постійне збільшення часу проведеного в ситуації азартної гри;
- 2) зміна кола інтересів, витіснення колишніх життєвих мотивацій ігровою та постійними нав'язливими думками про гру;
- 3) «втрата контролю», що маніфестується через нездатність припинити гру, як після великого виграшу, так і після значного програшу;
- 4) стан психологічного дискомфорту, роздратованість, агресивність, занепокоєння, що розвиваються через неможливість чергової участі в грі;
- 5) поступове збільшення частоти та проміжків часу участі у грі, прагнення до усе більш високого ризику;
- 6) періодично виникаючі стани напруги, що супроводжуються ігровим «драйвом», прагненням знайти можливість участі в азартній грі;
- 7) швидко прогресуюча нездатність протистояти бажанню грати, що маніфестується періодичними рішеннями остаточно «зав'язати», які, однак, легко змінюються в провокуючих ситуаціях (зустріч із старими знайомими гравцями, розмова на тему гри, наявність ігрного закладу неподалік тощо).

Варто зазначити, що розвиток лудоманії часто починається зі спроби розв'язати нудьгу, впоратися зі стресом. Однак, почавши грати, люди, що схильні до розвитку залежності, потрапляють у гормональну пастку. Адреналін, дофамін та інші гормони, що викидаються в кровотік під час гри і, особливо, в момент виграшу, породжують настільки сильні переживання, що гравець повертається за ними знову і знову. Нейрогормони вводять лудомана в щось подібне до трансу, в якому він не віддає звіт своїм діям [2, с. 47].

Відповідно, можна припустити, що існує певна група ризику осіб, схильних до ігроманії, а вище перераховані ознаки та особливості підштовхнули нас до припущення, що схильність до такої залежної поведінки може бути закладена ще до народження. Так, присутні в організмі кожної людини чоловічі і жіночі гормони – тестостерон і естроген – багато в чому визначають її фізичну конституцію та поведінку.

Починаючи з кінця 90-х років, дослідники почали виявляти докази того, що пренатальний рівень тестостерону можна виміряти за допомогою досить простої фізіологічної ознаки, відомої як 2D:4D – співвідношення пальців (індекс Менінга). Щоб виявити цю ознаку, можна просто оцінити відносну довжину другого (вказівного) та четвертого (безіменного) пальців. При цьому, чим менший даний коефіцієнт, тим більш виражена експозиція до пренатального тестостерону [10, с. 72].

Перші дослідження, що припускають зв'язок тестостерону та гемблінгу, асоціюють рівень тестостерону з патологіями, пов'язаними з імпульсивністю. Так, Даббс та його колеги виявили, що рівень тестостерону позитивно корелює з насильницькою та агресивною поведінкою як у жінок, так і в чоловіків [7, с. 84]. Більше того, тестостерон був пов'язаний із протиправною [8, с. 401],

антисоціальною та злочинною поведінкою [13, с. 79], пошуком нових «сенсаційних» вражень [5, с. 451], підвищенням ризиком алкогольної залежності [9, с. 19]. Аналогічна схема диспозицій, пов'язаних з імпульсом, була виявлена у патологічних азартних гравців, включаючи антисоціальні форми поведінки, агресію, імпульсивність [12, с. 109] та пошук нових вражень [11, с. 113].

Отже, наведені факти дозволяють припустити існування каузального зв'язку рівня пренатального тестостерону з ігроманією: чим вищий рівень пренатального тестостерону, тим більшою є схильність до ігрової залежності. Дане припущення потребує перевірки в наступних дослідженнях.

### Література

1. Караваев А.Ф., Панов С.Л., Замулло А.А. Классификация (типология) посетителей казино, залов, игровых автоматов. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2008. № 3 (34). С. 48-52.
2. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение – новая социопсихологическая проблема современного мира. *За здоровый образ жизни*. М., 1988. С. 43-50.
3. Менделевич В.Д. Дискуссионность психопатологической трактовки феномена аддиктивного влечения. *Практ. медицина*. 2009. № 6 (38). С. 16-18.
4. Осипов. Е.М. Гэмблинг как девиантное поведение: психологические и социальные корни. *Социология власти*. 2009. № 1. С. 85-91.
5. Campbell B.C., Dreber A., Apicella (2010). Testosterone exposure, dopaminergic reward, and sensation-seeking in young men. *Physiology & Behavior*, 99. 2010. P. 451-456.
6. Coman G.J., Burrows G.D., Evans B.J. Stress and anxiety as factors in the onset of problem gambling: implications for treatment. *Stress Medicine*. 1997. Vol. 13.
7. Dabbs J.M., Alford E.C., Fielden J.A. Trial lawyers and testosterone: Blue-collar talent in a white-collar world. *Journal of Applied Social Psychology*, 28. 1998. P. 84-94.
8. Daitzman R.J., Zuckerman M., Sammelwitz P., Ganjam V. Sensation seeking and gonadal hormones. *Journal of Biosocial Science*, 10. 1978. P. 401-408.
9. Kornhuber J., Erhard G., Lenz, B., Kraus T. Low Digit Ratio 2D:4D in Alcohol Dependent Patients. 2011. P. 19-33.
10. Manning J.T., Scutt D., Wilson J., Lewis-Jones D. I. The ratio of 2nd to 4th digit length: A predictor of sperm numbers and concentrations of testosterone, luteinizing hormone and estrogen. *Human Reproduction*, 13. 1998. P. 72-89.
11. Nordin C., Nylander P.O. Temperament and character in pathological gambling. *Journal of Gambling Studies*, 23. 2007. P. 113-120.
12. Parke A., Griffiths M. Aggressive behavior in slot machine gamblers: A preliminary observational study. *Psychological Reports*, 95, 2004. P. 109-114.
13. Stalenheim E. G., Eriksson E., von Knorring L., Wide L. Testosterone as a biological marker in psychopathy and alcoholism. *Psychiatry Research*, 77, 1998. P. 79-88.



**Кравченко Оксана Олексіївна**

доктор педагогічних наук, професор,

декан факультету соціальної та психологічної освіти

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

*м. Умань, Україна*

## **СОЦІАЛЬНА ПОСЛУГА СУПРОВОДУ ПІД ЧАС ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК**

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» (2019) серед базових соціальних послуг визначено супровід під час інклюзивного навчання – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повної та ефективної участі отримувача соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання у освітньому процесі шляхом надання підтримки та допомоги в пересуванні, самообслуговуванні, комунікації, харчуванні, орієнтації у просторі, а також у забезпеченні безпеки в приміщенні, на території закладу освіти, або на іншій території під час екскурсій, навчальних поїздок, інших заходів, передбачених освітнім процесом [1]. Водночас система надання соціальних послуг – це правова основа, принципи, способи і форми надання соціальних послуг, сукупність суб'єктів, що взаємодіють на всіх етапах організації їх надання [2].

Вважаємо, що *інклюзивний туризм можна виокремити як окрему інноваційну форму надання соціальних послуг, а також – елементом базової соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання.*

Особливістю інклюзивного туризму виступає його можливість інтегрувати в собі наступні *види соціально-психологічної реабілітації*: елементарної, побутової, соціально-педагогічної, освітньої, сімейної, рекреаційної, психологічної. Поряд з реабілітаційним впливом інклюзивний туризм виступає потужним засобом *оздоровлення*, що виявляється у відновленні і розширенні адаптаційних можливостей організму, підвищення стійкості до впливу різноманітних факторів. Оздоровчий вплив полягає в профілактиці захворювань, встановлення раціонального режиму, закріплення навиків здорового способу життя, заняття спортом на свіжому повітрі. Оздоровчі заходи не ліквідують симптоми хвороби, а підвищують стійкість організму до різних факторів середовища, тренують процеси адаптації, зміцнюючи здоров'я та впливаючи на процес реабілітації [3].

Для дітей з особливими освітніми потребами загалом властивий занижений життєвий тонус, тенденція самообмеження соціальних контактів, демонстрація відсторонення та замкнутості. Як правило, дитина має постійний внутрішній конфлікт, сповнений страхом, має низьку самооцінку, а також недовіркою відноситься до навколишнього середовища. У дитини не формується вміння самостійно вирішувати проблеми, часто спостерігаються агресивні настрої до оточуючих. Мінімізувати такі прояви у розвитку дітей дозволяє інклюзивний туризм, який дозволяє розширити візуальний простір,

активно оволодіти руховими навичками, розвивати тактильні відчуття. Спілкування з природою, чи споглядання творів мистецтва, відвідування унікальних місць свого регіону поліпшує емоційно-психічний фон, підвищує активні життєві позиції та пізнавальну активність.

Відповідно класифікації, що представлена у Ст. 16 цього ж Закону, соціальні послуги поділяються на послуги, спрямовані на: 1) соціальну профілактику – запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини; 2) соціальну підтримку – сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин; 3) соціальне обслуговування – мінімізацію для особи/сім'ї негативних наслідків складних життєвих обставин, підтримку їх життєдіяльності, соціального статусу та включення у громаду. Інклюзивний туризм можна віднести до другої групи, адже він спрямований на мінімізацію наслідків інвалідності, позиціювання людини як активного суб'єкта суспільного життя, забезпечення фізичного оздоровлення та позитивного психоемоційного стану.

За типами соціальні послуги поділяються на прості та комплексні. Відтак інклюзивний туризм є складовою останніх, що передбачають узгоджені дії фахівців з надання постійної або систематичної комплексної допомоги (догляд, виховання, спільне проживання, соціальний супровід, кризове втручання, підтримане проживання, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція тощо).

Залежно від місця надання соціальні послуги поділяються на послуги, що надаються: за місцем проживання/перебування отримувача соціальних послуг (вдома); у приміщенні надавача соціальних послуг; за місцем перебування отримувача соціальних послуг поза межами місця проживання та приміщення надавача соціальних послуг. Очевидно, що послуга інклюзивного туризму відповідає останній групі.

Таким чином, інклюзивний туризм як інноваційна форма надання соціальних та реабілітаційних послуг, а також елемент базової соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання, включає систему заходів для дітей та молоді з ООП в умовах туризму, спрямованих на їхню комплексну соціально-психологічну реабілітацію, оздоровлення та соціальну інтеграцію.

### Література

1. Державний стандарт супроводу під час інклюзивного навчання (Проект). URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/516/>
2. Закон України «Про соціальні послуги». 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
3. Межова Л. А., Луговской А. М. Методический анализ адаптационных и реабилитационных свойств инклюзивного туризма для детей с особыми возможностями здоровья. *Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук.* 2017. № 1-4 (49). С. 244-251.

**Мощицька Вікторія Вікторівна**  
магістрантка спеціальності « Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології розвитку та консультування

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ  
ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я  
В КОНСТРУКТИВНИХ ТА ДЕСТРУКТИВНИХ РОДИНАХ**

У зарубіжній психології терміни «mental health» (психічне здоров'я) і «psychological health» (психологічне здоров'я) розглядаються як ідентичні. Конструкт «психічне здоров'я» (mental health) розглядається з двох позицій: з точки зору уявлень психіатрії (через відсутність психопатологічних ознак) і позитивної психології (через параметри психологічного благополуччя) [3].

Вітчизняні психологи розглядають «психологічне здоров'я» як окремий конструкт зі своїми сутнісними характеристиками. Традиційно під психічним здоров'ям розуміють психічні особливості, що дозволяють людині бути адекватним і успішно адаптуватися до середовища [4]. Аналізуючи взаємозв'язки психічного та психологічного здоров'я, Г.І. Малейчук зазначає, що психологічне здоров'я є вищим рівнем прояву здоров'я психічного. На його думку, воно визначається ціннісно-смісловим змістом розвитку особистості [7]. В. Н. М'ясищев вважає, врівноваженість людини й адекватність її реакції на зовнішні впливи мають велике значення у плані розмежування норми і патології [1]. На думку М. Є. Бачерикова, В. П. Петленка та Є. А. Щербини, «Психічне здоров'я – це такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні і соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні), біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі» [2]. Згідно з визначенням Є. Абросимова та А. Ленгле визначальним критерієм психічного здоров'я вважають спроможність жити у внутрішній злагоді, як вияв активізації автентичної свободи та відповідальності, актуалізацію здатності духовного виміру людини спілкуватись із зовнішнім і внутрішнім світом та віднаходити адекватний ситуації спосіб поведінки та автентичної внутрішньої позиції.

Е. Беккер формулює три головні компоненти (фактори другого порядку) душевного здоров'я: душевне і фізичне хороше самопочуття (з первинними факторами: повнота почуттів, альтруїзм, відсутність скарг), самоактуалізація (розвиток, автономія) і повага до себе та інших (почуття власної цінності,

здатність любити) [9]. О. В. Бойко визначає психічне здоров'я як «стан індивіда, який характеризується цільністю та збалансованістю усіх психічних функцій організму, що забезпечують почуття суб'єктивної комфортності, здатність до цілеспрямованої діяльності та адекватні форми поведінки» [8].

У наш час досить актуальною є проблема чинників психічного здоров'я та критеріїв його оцінювання [4; 5; 6]. Серед особистісних проявів найбільш відомі такі критерії психічного здоров'я: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, моральність (чесність, совісність та ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість (уміння звільнитися від прихованих образ), незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль.

Серед психічних станів найбільш відомі такі критерії ознаки психічного здоров'я: емоційна стійкість (самовладання), зрілість почуттів відповідно до віку, вміння опанувати негативні емоції (страх, гнів, жадібність, заздрість та ін.), вільний, природний прояв почуттів і емоцій, здатність радіти.

Кожна особистість є індивідуальною та неповторною, упродовж всього життя вона розвивається, але звичайно відіграє велике значення, в якій родині зростає дитина, яку родину потім створює та які взаємостосунки в цих родин.

Розрізняють конструктивні та деструктивні сім'ї. Конструктивна сім'я базується на взаємній приязні, стабільності стосунків, міцних зв'язках між її членами, психологічному комфорті кожного, взаємній інформованості. Це не означає, що в такій родині не буває конфліктів, непорозумінь, цих неминучих супутників тісної міжособистісної взаємодії. Проте вони досить легко розв'язуються, не залишаючи пекучих ран чи неприємних тріщин у сімейному житті, навіть сприяють подальшій стабілізації стосунків і зближенню [11].

Для деструктивної сім'ї характерним є постійне напруження у стосунках. Конфлікти, що виникають (навіть через дрібниці), провокують неадекватні реакції, поглиблюють взаємну відчуженість. У цих сім'ях є підстави говорити про егоїстичність її членів по відношенню один до одного і про переважання особистих інтересів і орієнтацій перед сімейними. Своєрідний стиль спілкування між членами сім'ї – невитриманість, стихійність реакцій. В окремих випадках є підстави говорити про психологічну несумісність членів таких сімей. Проблеми в цих сім'ях пов'язані з розбіжностями в поглядах на виховання дітей, з протиріччями в точках зору на позицію матеріального забезпечення сім'ї або її окремих членів, на отримання освіти та ін. [12].

Відсутність психологічного здоров'я сім'ї (психологічно нездорова сім'я) виражається в її нездатності самостійно коригувати дії її членів. У подібній ситуації переважає внутрішньосімейний дискомфорт і часткова або повна автономність дій її членів щодо задоволення суто індивідуальних потреб.

Роль сімейного конфлікту в психологічному здоров'ї її членів буває провідною. Саме стосунки в сім'ї є головними у різноманітних взаєминах

особистості, вони відрізняються багатогранністю та уразливістю члена сім'ї по відношенню до травмуючих внутрішньосімейних впливів.

Узагальнення даних, отриманих ученими, дало змогу виокремити основний наслідок несприятливого функціонування сім'ї – порушення адекватного виконання батьками сімейних функцій. Оскільки сфери домашнього господарства, відпочинку, емоційних стосунків і др. знаходяться у тісній взаємозалежності, то дисфункція в одній призведе до «ланцюжкової реакції» змін в інших сферах.

На нашу думку, психічне здоров'я – це позитивний емоційний стан, коли людина задоволена власним життям, сприймає світ адекватно. Підкріпленням цих суджень є точка зору Л. А. Руїс [12], який під поняттям здоров'я розуміє не лише відсутність хвороби, але наявність оптимальних здібностей, цілеспрямованість у діяльності, спрямованість до досягнення життєво важливих цілей, переважання почуття повноцінного благополуччя, радості життя, особистісне самовизначення.

Отже, можна зробити висновок, що психічне здоров'я – це глобальний психічний стан особистості, для якого є характерною динамічна гармонійність внутрішніх переживань, що досягається за рахунок максимізації задоволення і мінімізації психічного болю.

Аналіз досліджень щодо психічного здоров'я осіб в конструктивних та деструктивних сім'ях дозволив дійти наступних висновків. Конструктивна сім'я має наступні характеристики: міцні зв'язки між її членами, приязні стосунки, психологічний комфорт, розв'язання спірних питань спокійним спілкуванням. У деструктивній сім'ї спостерігаємо переважання постійного напруження у стосунках, відчуженість, неадекватність сприймання, як правило, егоїстичність її членів по відношенню один до одного, переважання особистих інтересів й орієнтацій перед сімейними.

### Література

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Бачерников Н. Е. Философские вопросы психиатрии. К., 1995. 192 с.
3. Гросс Дж., Джазаєрі Х. Емоція, регуляція емоцій та психопатологія – афективна наукова перспектива. *Клінічна психологічна наука*. 2014. № 2 (4). С. 387-401.
4. Журавльова Л. П. Емпатійна суб'єктність як умова психічного здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Львів: ЛьвДУВС, 2018. С.150-152.
5. Журавльова Л. П., Тверська А. К. Соціально-психологічні чинники здорового способу життя молоді. *Сучасний рух науки: тези доп. IX міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Дніпро, 2019. Т. 1. С. 561-565.

6. Журавльова Л. П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 36-39.
7. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: СОЮЗ, 2000. 448 с.
8. Кулінцова І. Проженемо дитячі страхи. *Дошкільне виховання*. 2007. № 4. С. 24-31.
9. Психологія здоров'я людини: за ред. І.В. Толкунової. Київ, 2018. 156 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007. 736 с.
11. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. 1989. 197 с.
12. Торохтий В. С., Прохорова О. Г. Психологическое здоровье семьи. КАРО, 2008. 160 с.



**Мужанова Наталія Володимирівна**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ДИНАМІКА АДАПТАЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ПРЕДСТАВНИКІВ НЕФОРМАЛЬНИХ СУБКУЛЬТУР**

Швидкий розвиток суспільства надає людині як великі можливості для особистісного розвитку, так і породжує проблеми її адаптації до оточуючого світу. Зростаючий темп життя та переважання стресорів над адаптаційними можливостями є сприятливим середовищем для виникнення різних нервово-психічних захворювань. Останні декілька десятиліть неформальна субкультура зазвичай розглядалася як один з негативних елементів впливу на адаптаційні процеси людини [4].

Вивчення адаптаційних можливостей людини є вкрай актуальною проблематикою сьогодення. Над нею працювали такі вчені, як К. Абульханова-Славська, В. Верещагін, А. Маслоу, Р. Мертон, Б. Паригін, Ж. Піаже, К. Роджерс, Т. Парсонс, Т. Шибутані, О. Шльонська та інші. Відсутність єдиного розуміння адаптації простежується у різноманітті підходів дослідників. А. Мудрик акцентує свою увагу на процесах взаємодії людини з середовищем, Л. Божович робить акцент саме на формуванні якостей особистості під впливом цього середовища [3].

Особливої уваги потребує вивчення процесів, які відбуваються безпосередньо у субкультурному середовищі [1; 2; 3]. Зважаючи на це, **метою** нашого дослідження було вивчення онтогенетичної динаміки адаптивних властивостей представників неформальних субкультур.

В емпіричному дослідженні було використано опитувальник соціально-психологічної адаптації (СПА) К. Роджерса та Р. Даймонда. Вибірку дослідження склали 160 осіб – представників неформальних субкультур, по 80 осіб чоловічої та жіночої статі, юнацького (18-20 років) та дорослого (25-60 років) віку (по 80 осіб відповідно).

За результатами дослідження, більш високі показники в усіх шкалах соціально-психологічної адаптації спостерігалися у хлопців та дорослих жінок, а низькі – у дорослих чоловіків та дівчат (табл. 1).

Середні показники адаптаційних шкал свідчать про спадаючу вікову динаміку адаптаційних властивостей осіб, приналежних до неформальної субкультури чоловічої статі та зростаючу – жіночої. Спостерігається виражена статева диференціація адаптаційних можливостей «неформалів»: в юнацькому віці кращі адаптаційні властивості проявляють хлопці, порівняно з дорослими чоловіками, а в дорослому – жінки, порівняно з дівчатами.

Таблиця 1

**Властивості соціально-психологічної адаптації  
представників неформальної субкультури**

Шкали соціально-психологічної адаптації	Представники неформальної субкультури			
	Чоловіки n=40	Хлопці n=40	Жінки n=40	Дівчата n=40
Адаптивність	114,22	122,80	116,25	110,10
Деадаптивність	100,12	93,30	104,77	107,10
Прийняття себе	36,20	38,60	36,32	35,97
Неприйняття себе	19,65	19,87	21,47	21,90
Прийняття інших	19,35	21,87	20,65	19,55
Неприйняття інших	21,05	21,30	22,10	21,57
Емоційний комфорт	21,75	21,92	21,35	21,90
Емоційний дискомфорт	18,62	17,37	19,07	21,10
Внутрішній контроль	49,95	54,47	51,37	47,07
Зовнішній контроль	23,87	21,05	25,75	25,35
Домінування	9,10	9,25	9,47	9,12
Конформність	17,72	14,70	18,12	18,40
Ескапізм	16,52	12,00	15,75	16,20
Інтегральний показник адаптації	53,02	57,12	52,50	50,47
Інтегральний показник самоприйняття	53,52	55,32	51,60	51,10
Інтегральний показник прийняття інших	51,15	54,55	51,77	51,22
Інтегральний показник емоційного комфорту	55,45	59,62	54,32	51,67
Інтегральний показник інтернальності	59,75	65,97	58,45	55,97
Інтегральний показник прагнення до домінування	49,30	52,90	49,52	48,32

Отже, неформальне соціальне середовище може виступати чинником не лише особистісного розвитку кожного окремого індивіда, а також його адаптаційних властивостей.

### Література

1. Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Особливості ціннісно-сислової сфери осіб, які належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 53-68.
2. Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Динаміка ціннісно-сислової сфери учасників субкультур. *Психологія і реальність*. 2019. № 12. С. 70-75.
3. Попович О. В. Сутність і зміст адаптації: філософський аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 56. С. 228-239.
4. Павелків В. Р. Система діагностики деструктивних мотивів осіб включених в субкультурний простір. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (43). С. 77-82.

**Нікітенко Олеся Ігорівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Можаровська Т. В., кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ВАЖКИМИ РОЗУМОВИМИ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ РЕФОРМИ ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ**

В Україні налічується понад 700 інтернатних закладів для дітей, у яких проживає близько 106,7 тисяч дітей. З них 92,3% мають хоча б одного з батьків і лише 7,7% дітей, які проживають в інтернатних установах, – сироти. Також 17,3% з усіх дітей в інституціях мають інвалідність, усі інші – діти, чий батьки за різних обставин не здатні реалізовувати свої батьківські функції.

За умов тривалого перебування в інтернатних закладах (а частина дітей залишається в інтернаті впродовж 10 років) відбувається руйнування особистісних зв'язків з батьками. Подібна дитячо-батьківська «взаємодія» унеможливорює адекватну соціалізацію дитини, що призводить до виникнення труднощів у набутті соціальних умінь та навичок, складнощів пристосування до змінених умов соціального життя, самореалізації.

Середовище інтернатного закладу не сприяє формуванню у дитини здатності вибудовувати стосунки впродовж життя, що становить пряму загрозу при створенні власної сім'ї. Вихованці інтернатів мають труднощі у спілкуванні при міжособистісній взаємодії, змінений когнітивний, емоційний розвиток, порівняно з однолітками, які зростають у сім'ях [2]. Досліджено та статистично підтверджено відмінності психологічного розвитку ціннісної, інтелектуальної, мотиваційної, емотивної сфер дитини, яка зростає у сім'ї, порівняно з дитиною-вихованцем інтернатного закладу [3; 4].

Влітку 2017 року в Україні розпочалась реформа «деінституціалізація». З 2020 року стартував другий етап реалізації стратегії [7].

Відповідно до Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу, вже у 2026 році кількість дітей в інституціях має скоротитися до 0,5% від загальної кількості дитячого населення (зараз – 1,5%). А ті діти, хто за різних причин все ж залишаться в інституціях – житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних (до 10 осіб в одному закладі) [5].

Урядом України прийнято рішення про реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, спрямоване на зменшення в закладах інституційного догляду та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в тому числі з інвалідністю, та осіб з їх числа шляхом влаштування їх до малих групових будинків, забезпечення можливостей для таких дітей виховуватися в умовах, наближених до сімейних.

Зокрема, затверджено Примірне положення про малий груповий будинок як заклад соціального захисту [6], що призначений для тривалого (стаціонарного) проживання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, в тому числі дітей з інвалідністю, в умовах, наближених до сімейних, соціалізації та підготовки до самостійного життя, сприяння поверненню дітей в біологічну сім'ю або влаштування в сімейні форми виховання [1].

Основними завданнями малого групового будинку, відповідно до Положення «Про затвердження Примірного положення про малий груповий будинок» [6] є:

- 1) проживання, виховання, догляд та соціальна адаптація дітей в умовах, наближених до сімейних, з метою реінтеграції дитини у сімейне середовище, її підготовки до самостійного життя та соціалізації в громаді;
- 2) визначення та задоволення індивідуальних потреб дитини;
- 3) захист прав та інтересів дітей, які в ньому проживають;
- 4) підготовка дитини до влаштування у сімейну форму виховання;
- 5) підтримка (відновлення) зв'язків з батьками (якщо це відповідає законодавству та інтересам дитини) або особами, які їх замінюють, родичами з метою реінтеграції дитини в біологічну сім'ю;
- 6) участь дітей у житті територіальної громади;
- 7) забезпечення навчання дитини в закладі дошкільної освіти, загальної середньої освіти, за місцем проживання дитини або найближчому закладі освіти, в тому числі забезпечення права дитини з особливими освітніми потребами на інклюзивне навчання та отримання освітніх послуг відповідно до індивідуальної програми розвитку;
- 8) виконання індивідуальної програми реабілітації дитини у разі наявності інвалідності;
- 9) формування та підтримка навичок самообслуговування, побутових навичок, необхідних для організації самостійного життя, планування сімейного бюджету та раціонального використання коштів тощо;
- 10) психологічна підтримка, формування позитивної самооцінки, впевненості, готовності нести відповідальність, відчуття самодостатності тощо;
- 11) забезпечення мобільності дитини з порушеннями опорно-рухового апарату, ініціювання створення архітектурної доступності та розумного пристосування у приміщеннях територіальної громади, які відвідує дитина;
- 12) організація послуг транспортування (за потреби);
- 13) допомога в оволодінні соціальними ролями та формуванні відчуття приналежності до групи та територіальної громади;

14) проведення просвітницько-профілактичної роботи з питань валеології та здорового способу життя, попередження формування шкідливих звичок;

15) організація та проведення роботи з допрофесійної підготовки дітей, створення умов для здобуття ними професійної (професійно-технічної), вищої освіти;

16) створення умов для всебічного розвитку дитини, в тому числі шляхом відвідування закладів позашкільної освіти, організації дозвілля дітей, їх участі у різних видах навчальної, наукової, науково-практичної діяльності, конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах тощо [2].

Серед інших активностей, що сприяють соціальній адаптації та соціалізації дитини в Україні, реалізується наступне:

- створення групових осель під назвою «Програма сприяння створенню спільнот підтриманого проживання у громаді» [1];

- пілотний проект за підтримки Уповноваженого президента України з прав дитини, британської фундації Lumos та Національного офісу з деінституціалізації, що підтримується проектом EDGE (Канада) у Житомирській області [8];

- планується запуск будинку сімейного типу від організації «Дім Гідності» в селищі Іванівка Житомирської області, для вихованців Романівського дитячого будинку-інтернату (до 18 років), що мають важкі нозології та не мають можливості жити у власній сім'ї або бути усиновленими [9].

Таким чином, можемо припустити, що реформа деінституціалізації, яка активно нині впроваджується, спрямована на соціалізацію дітей з важкими розумовими й інтелектуальними порушеннями та сприятиме задоволенню індивідуальних потреб, соціалізації, всебічному розвитку особистості дитини, у межах яких буде реалізовано психологічну підтримку, індивідуальну реабілітацію, забезпечено навчання, захист прав та інтересів дитини.

### Література

1. БО «Українська благодійницька мережа» Я допоможу. URL: <https://ubm.org.ua/potreby/spp.html> (дата звернення: 24.03.2020р.).
2. Деінституціалізація: система інтернатних закладів в Україні. URL: <http://ck-oda.gov.ua/deinstytualizatsiya-systema-internatnyh-zakladiv-v-ukrajini-zminyujetsya/> (дата звернення: 24.03.2020р.).
3. Журавльова Л. П., Литвинчук А. І., Можаровська Т. В. Емпатійні переживання юнацтва, що виховується в повних та неповних сім'ях. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*. 2017. № 3. С. 457-458.
4. Коломієць Т. В., Можаровська Т. В. Особливості рефлексії батьківського ставлення підлітками з повних та неповних деструктивних сімей. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 1 (39). С. 72-77.

5. Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/17973.html?PrintVersion> (дата звернення: 24.03.2020р.).
6. Постанова «Про затвердження Примірного положення про малий груповий будинок» від 31.10.18, №926, Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2018-%D0%BF> (дата звернення: 24.03.2020р.).
7. Кабінет Міністрів України. Розпорядження «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу», Київ, від 9 серпня 2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 02.04.2020р.).
8. Фундація Джоан К. Роулінг Lumos та канадський проект EDGE. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/14256.html> (дата звернення 02.04.2020р.).
9. БФ «Дім Гідності». URL: <https://opendatabot.ua/c/42467206> (дата звернення 02.04.2020р.).



**Тищенко Світлана Володимирівна**

кандидат економічних наук,

доцент кафедри туризму

*Поліський національний університет*

*м. Житомир, Україна*

## **ТУРИЗМ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ГРУП РИЗИКУ ТА ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), понад 1 мільярд людей мають якусь форму інвалідності, а це майже 15% населення світу. У цих людей ймовірність бути безробітними і менше заробляти вища, ніж у людей без інвалідності. Данні світової статистики свідчать, що осіб з обмеженими можливостями у світі близько 15%, в країнах Європи їх чисельність становить від 22 до 31% населення, в США – 17% (54 млн.). Відомо, що в зв'язку з певними обмеженнями навколишньої доступності, люди з інвалідністю подорожують менш активно. Хоча в цілому ці подорожі складають 7-8% у всьому світі, 11% всіх туристичних поїздок в Європі, 11% – внутрішнього туризму США і Австралії. При цьому найбільш активно подорожують люди з особливими потребами Великобританії (37%) та Німеччини (53%) [1, с. 23-26].

Експерти наголошують: українське суспільство не готове сприймати людей із особливими потребами. Вони щодня стикаються з непереборними перешкодами як у пошуках роботи, так і в пересуванні по місту. В Україні досі для людей з обмеженими можливостями не пристосований, зокрема, ні громадський транспорт, ні підземні й наземні переходи, ні магазини тощо [4].

Проблеми інклюзивного туризму в Україні досліджували: Труніна І. М., Сесьолкин А. И., Махов А. С., Чепик В. Д., Белоусова Н. В., Хрущ Ю. М., Иванова В. М., Медведський Р. С., Слатвінська Л. А., Войтовська А. І.

Туризм – це один із шляхів виховання, взаєморозуміння та поваги між народами. За даними ООН, щорічно понад один мільярд людей здійснюють подорожі в інші країни. Завдяки цьому туризм став одним з провідних секторів світової економіки, на частку якого припадає 10% глобального ВВП і 7% обсягу світового експорту.

Розпочинаючи з 1980 року Всесвітня туристська організація (UNWTO) та інші світові організації почали приділяти значну увагу у подоланні певних перешкод та розширенню можливостей для здійснення подорожей людьми з особливими потребами, так виник новий термін – інклюзивний туризм. Його розвиток та формування стали предметом дослідження багатьох науковців. Почали з'являтися нові визначення, такі як: «туризм без бар'єрів», «безбар'єрний туризм», «туризм для всіх», «доступний туризм», «доступний туризм для всіх», «реабілітаційний туризм», «корекційно-навчальний туризм» та інші [1, с. 205-213].

Туризм для осіб з обмеженими можливостями несе величезний потенціал завдяки тому, що він вигідний всім. Діти, підлітки, дорослі, які є потенційними туристами, отримують необхідні враження та емоції, туристські підприємства – прибуток, інвестори – відповідний імідж. Але значення цього туризму має більш глобальний характер. Суспільство отримує нових, повноцінних, активних членів, що в свою чергу зміцнить державу, яка базується на стабільному суспільстві [5, с. 209-211].

Але не варто забувати, що люди з особливими потребами такі же члени суспільства, як і всі інші, зі своїми життєвими інтересами та потребами. І однією з їхніх потреб, яка дозволяє відчувати себе повноцінними членами суспільства, без бар'єрів і заборон, є туризм.

Найважливіші завдання туризму є: визволення неповносправних осіб з суспільної ізоляції, піднесення бажання до життя, до здійснення спеціальних вправ в процесі реабілітації, релаксації. Найбільш терапевтичним, з точки зору широкої реабілітації, є активний туризм, який розвиває фізично, морально, оздоровчо, етично та естетично [2, с. 110-112].

Використання новітніх технологій допомагає в сучасних умовах у туристичній діяльності формувати ідеальні експериментальні майданчики для здійснення та планування турів. Сучасне використання інтернет ресурсів дозволяє мати величезне джерело нової інформації, мати великі сучасні можливості в туристичному бізнесі. Віртуальність як процес асоціюють з моделюванням за допомогою комп'ютера. Тому віртуальний туризм – це он-лайн або офф-лайн презентації, які дозволяють потенційним клієнтам розглянути будь-який туристичний об'єкт у вигляді широкоформатних або циркулярних типів турів, побачити панорамні об'єкти різних розмірів (експонати музеїв і картинних галерей, алеї парків, приміщення готелів, вулиці та будівлі міста, види з висоти пташиного польоту тощо).

Серед людей з особливими потребами особливою популярністю та доступністю виступає спортивний туризм. Крім збільшення рухової активності він може в значній мірі наблизити життєвий простір людей з інвалідністю до життєвого простору здорових людей [6]. З точки зору завдань фізичного виховання, найбільше значення в туризмі має різноманітність рухової діяльності в природних умовах. Пересування по пересіченій місцевості, подолання різноманітних перешкод і здійснення інших необхідних рухів значно збагачує руховий досвід і фонд рухових умінь і навичок. Також, заняття мають дуже велике виховне значення. Вони забезпечують придбання багатьох життєво важливих загальноосвітніх і спеціальних знань, сприяють зміцненню здоров'я, різнобічному розвитку інтелектуальних і вольових якостей особистості.

Зростання чисельності людей з особливими потребами підвищило необхідність в розробці адаптивних туристських послуг для цієї категорії туристів. Інтеграція в життя суспільства осіб з обмеженими можливостями повинна бути, в першу чергу, мотивована самим суспільством по відношенню до них і забезпечена доступністю середовища, медичного обслуговування,

створенням сприятливих психологічних умов, а також технічним і професійним супроводом туристської діяльності. Основне призначення адаптивного туризму – «сприяти вирішенню задач надання рівних можливостей для осіб з особливими потребами з метою повноцінної їх інтеграції в суспільство, реалізації потреб, що не реалізуються в життєвих ситуаціях» [4].

Для успішної інтеграції людей з особливими потребами в туристське товариство необхідно наступне:

1. Акцентування уваги на організаційно-соціальному механізмі (державних органів соціального захисту населення, неурядових організацій, спілки інвалідів, організованих територіальних громад тощо) вирішення проблем людей з особливими потребами в цілому.

2. Проведення всіляких заходів туристської спрямованості з урахуванням вимог людей з особливими потребами та груп ризику.

3. Забезпечення доступності навколишнього середовища, інфраструктури для туристів з особливими потребами та мотивація туроператорів на створення турів для такої категорії туристів. Інвалідність не повинна бути для людини жорстоким вироком. Застосовувати підтримку держави і активне правове регулювання туризму для людей з особливими потребами, шляхом створення громадських організацій, які зможуть забезпечувати подорожі для всіх людей з особливими потребами.

Туризм для людей з особливими потребами має безліч назв, хоча вони всі означають одне – доступний туризм для людей з обмеженими можливостями. В останні роки певні успіхи в наданні людям з особливими потребами рівних умов щодо туристського середовища, виявили можливість розглядати оптимальну модель управління системою надання туристичних послуг людям з особливими потребами. Недостатнє вивчення і розрізненість психосоматичних (медико-фізіологічних) і психологічних досліджень з приводу розгляду психології особистості туристів з особливими потребами стримують розвиток цього напрямку.

Таким чином, визначено і проаналізовано проблеми туризму як засобу психологічної та соціальної підтримки груп ризику та людей з особливими потребами та доведено, що дана тема потребує подальших досліджень.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в обґрунтуванні медико-психологічного забезпечення споживання туристичної послуги і можливостей засобів туризму для інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство.

### Література

1. Белоусова Н. В. Теоретичні аспекти розвитку інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні. *Наукові записки Сумського державного педагогічного університету. Географічні науки*. 2018. Вип. 9. С. 205-213.

2. Волошинський О., Горбацьо І., Мацелюх А., Сварник М. Теорія і практика організації активного відпочинку та туризму для неповносправних осіб. Львів: ТОВ «Простір М», 2009.
3. Сесёлкин А. И., Махов А. С., Чепик В. Д. Проблемы развития инклюзивного туризма. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2015. № 11 (129). С. 241–246.
4. Сигида Е. А., Лукьянова И. Е. Инвалидность и туризм: потребность и доступность: монография. М.: ИНФРА-М, 2015. 106 с.
5. Социокультурные и социально-психологические аспекты интеграции в общество лиц с тяжелыми множественными нарушениями. *Материалы международной научно-практической конференции*. Псков, 2012. С. 209–211.
6. Токмакова Н. Ю. Двигательная реабилитация подростков с детским церебральным параличом: дис. ...канд. биол. наук. Тула, 2015. 124 с.

**Фльорко Вікторія Олександрівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Литвинчук А.І., кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології розвитку та консультування

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ «ГАЗЛАЙТИНГУ» В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У процесі спілкування люди, самі того не усвідомлюючи, часто використовують маніпулятивні методи чи технології, особливо коли вони хочуть чогось досягти від іншої людини. Освіта не складає виняток у цьому процесі, адже вчителі в міжособистісному спілкуванні з учнями стикаються теж з певними труднощами, за яких вони вдаються до маніпуляцій.

Маніпуляція – один із найбільш цікавих видів людської поведінки, це невід’ємна частина соціальної культури, пов’язана з «навмисним й прихованим спонуканням іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішення чи виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей» [1, с. 67].

Одним із видів маніпуляції є газлайтинг – це психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоб змусити людину засумніватися в об’єктивності того, що відбувається. Термін «газлайтинг» походить із назви фільму «Газове світло», екранізованого в 1940 р., сюжет якого побудований на зазначеній маніпулятивній технології. У 60-х рр. XX ст. термін було введено в науковий обіг для характеристики маніпулятивних ситуацій, коли ставиться мета посіяти сумніви в жертви маніпуляції в адекватності сприйняття нею об’єктивної реальності [2, с. 32].

В освітньому процесі газлайтинг як вид маніпуляції використовується педагогами не свідомо, але практично повсякчас через систему оцінювання учня та його досягнень. Оцінка вчителя є потужним чинником впливу на самооцінку школяра. Оцінюючи знання, учитель одночасно оцінює особистість, її можливості та місце серед інших однолітків. Дитині набагато важче в такій ситуації, оскільки вона не розуміє, що відбувається газлайтинг.

Звичайно, що успішність навчальних досягнень учнів у значній мірі забезпечує контрольно-оцінювальна діяльність. Адже, за умови її ефективної організації, своєчасно виявляються успіхи та прогалини в знаннях і вміннях, окреслюються результати індивідуалізації та диференціації навчання, а також учителі та батьки отримують інформацію про хід навчально-пізнавальної діяльності школярів. Саме тому в школі проблема оцінювальної діяльності є надзвичайно актуальною: від правильного підходу до неї значною мірою

залежить успішність учнів, ставлення до класних і домашніх завдань, формування інтересу до предмету, а також виховання таких важливих якостей особистості, як самостійність, ініціатива, працьовитість та ін..

Організація освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу вимагає змін в оцінюванні навчальної діяльності школярів. Воно має спрямовуватися на підтримку дитини, ґрунтуватися на позитивних засадах і враховувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач і помилок.

Відстоюючи думку про глибинність процесу оцінювання, дослідники вважають, що цей процес покликаний виявляти індивідуальні особливості навчальної роботи учнів, зокрема труднощі, на які вони напштовхуються, та причини цих труднощів. Тільки знаючи всю ситуацію, педагог може правильно зрозуміти і знайти ефективні способи стимуляції роботи учня та допомогти подолати проблеми, з якими він зіштовхнувся.

Готовність учителя початкових класів до інноваційних змін в оцінюванні навчальних досягнень учнів є важливою умовою розвитку його професіоналізму. Оволодіння педагогом новими видами, методами та прийомами оцінювання – це шлях до гуманізації освітньо-виховного процесу та індивідуалізації особистості учнів. Такий шлях передбачає відмову від стереотипів та штамів в оцінюванні навчальних досягнень учнів і визнання потреб, можливостей дитини оцінювати себе.

У сучасній педагогіці формуються нові педагогічні ідеали, які спонукають до оновлення змісту педагогічної діяльності, основне завдання якої – вести дитину до нових звершень, створювати ситуації, в яких вона зможе самореалізуватися та виявити свою активність. Саме ці ідеали, на нашу думку, покладено в основу оціночної діяльності вчителя, саме вони орієнтують його на пізнання інших людей, виявлення індивідуальності в самостворенні особистості.

### Література

1. Сидоренко Е. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
2. Хропун Н. В. Газлайтинг як вид психологічних маніпуляцій у навчальному колективі. *Теорія та практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 31-35.



**Шевченко Олександр Миколайович**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри суспільних наук

*Поліський національний університет,*

*м. Житомир, Україна*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЇЦИДІВ  
УЧАСНИКІВ ООС / АТО**

У той час, як Міністерство оборони, Військова прокуратура та Міністерство внутрішніх справ (надалі МВС) дискутують про те, хто з них одноосібно повинен розслідувати військові злочини в Україні, правоохоронці МВС «провалюють» десятки справ щодо сумнівних самогубств у Збройних силах. Поліція має займатися їх розслідуванням, але у більшості випадків лише робить вигляд, що розслідує їх. Функції «військової юстиції» вона отримала ще за часів В. Януковича і, після утворення Військової прокуратури, вони залишаються у віданні поліції. Слідчі МВС неохоче виїжджають у зону ООС / АТО, у них немає ні бажання занурюватися у тонкощі військової справи, ні реальних повноважень це робити. Наслідками цього є необ'єктивність та фальсифікації у веденні справ.

Військова прокуратура, яка наразі має можливість розслідувати такі злочини, відмовляється від таких справ і переключасться на інші напрями. Вона регулярно користується правом брати цивільні кримінальні справи. За статистикою 2016 року справи, що не стосуються військових злочинів, склали 52% від усіх розслідувань у цьому відомстві. Поки триває міжвідомча боротьба і перекидання відповідальності за смерті в армії між органами, небойові втрати продовжують вражати високими цифрами. Так, небойові втрати за період 2014-2015 років забрали життя 597 військових. За оприлюдненими даними небойові втрати за 2016 рік складають 256 осіб і перевищують бойові – 210 осіб.

Екс-головний військовий прокурор України А. Матіос вважає, що велика кількість самогубств серед учасників Антитерористичної операції на Донбасі є наслідком непроведення заходів із реабілітації та адаптації військовослужбовців. Статистичні дані ЄРДР станом на 1 квітня 2018 року свідчать, що за період проведення АТО щонайменше 554 особи вчинили самогубство. У 2018 році Державним бюджетом України на заходи з психологічної реабілітації, соціальної та професійної адаптації учасників АТО та їх забезпечення санаторно-курортним лікуванням було передбачено 109 млн. грн. Однак, військові прокурори встановили, що централізовані заходи з психологічної реабілітації учасників АТО в Україні у 2018 році не здійснювалися взагалі. А. Матіос вказав, що в Україні недостатньо фахівців-психологів з практичним досвідом [3].

Голова парламентського комітету в справах ветеранів (2018 р.) О. Третьяков заявив, що в Україні більше тисячі людей, які воювали в АТО і вкоротили собі віку. Ця війна за наслідками суттєво відрізняється від війни, яка

була в Афганістані та на якій застосовували стрілецьку зброю. На цій війні застосовується артилерійська зброя, і, природно, психологічні травми пов'язані більшою мірою з наслідками її застосування. Це важче для солдатів, у багатьох є контузії. Він повідомив, що станом на 2 квітня 2018 року кількість учасників АТО в Україні складала 329,5 тисяч осіб [2].

Для розуміння масштабів проблеми слід ознайомитися з іншою статистикою. Згідно зі зведеннями прес-центру штабу АТО, в січні 2018 року в зоні проведення операції в боях загинуло 14 військовослужбовців. При цьому небойові втрати ЗСУ за січень – 22 бійців. У тилу гине практично стільки ж бійців (13 осіб у січні), скільки забирає війна. І це дійсно серйозна проблема.

Начальник управління морально-психологічного забезпечення Генштабу ЗСУ у березні 2018 року підкреслював, що число суїцидів серед військовослужбовців дещо скоротилося з 2015 року. В армії України близько 30% самогубств відбувається в зоні проведення ООС, всі інші – в тилу. За його даними, кількість випадків самогубств в армії корелює із середньостатистичним рівнем суїцидів в Україні. Він вважає, що якщо вивчити дані щодо небойових втрат з 2015 року, можна зробити обґрунтований висновок – є тенденція до зменшення суїцидів серед українських військовослужбовців та демобілізованих воїнів на 20%.

У лютому 2018 року головний військовий прокурор А. Матіос звинуватив Міноборони у неправдивості та навів особисту статистику кількості самогубств в армії України. За його даними, у 2018 році в ЗСУ щотижня фіксувалося по два самогубства.

Прокурор повідомив, що проходження учасниками бойових дій (УБД) психологічної реабілітації є обов'язковим, але з 2017 року рівень забезпечення учасників АТО (ООС) такою послугою з боку уряду склав всього 0,1% від загальної кількості. Через погане фінансування в лютому 2017 року регіональні органи соціального захисту населення припинили психологічну реабілітацію військовослужбовців. Зазначений факт призвів до того, що Кабмін знизив державне фінансування в цьому питанні з 49,9 млн. гривень до 21,9 млн. гривень (на 56,1%).

На даний час стан роботи відповідальних за реабілітацію УБД і профілактику посттравматичного стресового розладу (ПТСР) організацій соцзахисту та охорони здоров'я просто катастрофічний. Ніхто не враховує чисельність скоєних у цивільному житті злочинів учасниками ООС (АТО) на ґрунті ПТСР в Україні. Прикрим є факт, що більшість самогубців серед зовсім молодих військових (1995-1998 років народження).

Проблема суїцидів серед військових і ветеранів не є суто українською – так, за даними Міністерства оборони США, кількість самогубців серед їх військових становить близько 20 відсотків від усієї кількості загиблих. Серед причин, які спонукають солдата (ветерана) вкоротити собі віку, психологи називають конфлікти, зумовлені особливостями несення військової служби, а

також проблеми у родинному житті після повернення додому, загальний стан здоров'я та соціально-побутові негаразди [1].

Військові психологи зазначають, що боєць, повертаючись додому, не повертається з війни: пам'ять закарбовує спогади про обстріли, моменти «прильоту» мін або снарядів чи загибелі побратима. Самі ветерани визнають, що ці спогади через нічні кошмари не дають спокійно жити, «вганяють» людину у депресивний стан.

Ми вважаємо, що якщо фахівці-психологи та командири військових частин і підрозділів вміло, комплексно та ефективно будуть застосовувати арсенал форм, методів та засобів психологічної допомоги для швидкого відновлення боєздатності військовослужбовців, то можна суттєво знизити рівень психотравмування військовослужбовців. А це, у свою чергу, сприятиме мінімізації, а в ідеалі, унеможливлення, такого явища, як суїцид серед військових і ветеранів ООС /АТО.

### Література

1. Охорона психічного здоров'я в умовах війни. К.: Наш формат, 2017. 1068 с.
2. Понад тисяча ветеранів АТО вкоротили собі віку. URL: <https://ua.112.ua/ato/bilshe-tysiachi-veteraniv-ato-pokinchyly-z-soboiu-tretiakov-442951.html> (дата звернення: 03.04.2020).
3. У Генштабі розкрили втрати ЗСУ на Донбасі за 2019 рік. URL: <https://www.unian.ua/war/10800908-u-genshtabi-rozkrili-vtrati-zsu-na-donbasi-za-2019-rik.html> (дата звернення: 03.04.2020).

## Розділ 5

**СОЦІАЛЬНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ****Бабій Микола Федорович**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

**ТРАНСФОРМАЦІЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ  
У РОДИНАХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ**

Підготовка дошкільника до школи відбувається ще задовго до першого дзвоника. У родинах точаться дискусії, у яку школу має йти дитина, до якої вчительки записати у перший клас. Саме це мікросередовище формує мотивацію до навчання та її зміст: зовнішній, внутрішній, соціальний тощо. У постійних розмовах батьки роз'яснюють малечі, що це за заклад й чому потрібно його відвідувати, у такий спосіб їх готують до виконання соціальної ролі «школяра» [1; 5].

Не зменшується значення родин у цьому питанні, коли пролунав перший дзвоник і колишній дошкільник став учнем. З перших днів навчання дитина опановує навчальний матеріал, знайомиться з однокласниками та вчителями, адаптується до нового режиму дня. Про всі здобутки та негаразди вона інформує своїх батьків, тим самим опосередковано включає їх до навчального процесу, а вони, в свою чергу, впливають на мотивацію до навчання. Особливо прогресивними у цьому контексті є їхні наступні позиції: реалістично оцінювати досягнення своїх дітей та вірити, що вони будуть успішними; методи контролю за малюками мають бути авторитетними, щоб вони відчували межі дозволеного; і на останок, найбільш важливе, постійний прояв інтересу до шкільних справ. Їхнє дотримання сприятиме розвитку у школярів впевненості у собі та довготривалій дії мотиву «хочу вчитися» [4].

На сьогоднішній день доволі актуальними є претензії педагогів до батьків, що вони не завжди дотримуються цих позицій. Причини називаються різні, але більшість їх об'єднує одна: турбота про матеріальне становище родини. Вона спонукає багатьох до пошуку роботи за кордоном, або за межами регіону, де проживає сім'я. Внаслідок чого порушуються, розриваються соціальні зв'язки між старшим та молодшим поколінням. Відсутність фізичної присутності поряд, зменшення інтенсивності комунікацій негативно позначається на стимуляції дітей до навчання [2].

Переконатись, наскільки це дійсно має місце, нам допомогло власне емпіричне дослідження. Ми сформували вибірку із двохсот осіб наступним

чином: 100 першокласників, батьки яких мають постійну роботу у м. Луцьку (перша група), 50 – хтось з батьків на шість та більше місяців від'їздить на роботу за кордон (друга група) та 50 школярів, які не бачать тата та маму більше року (третя група). В останньому випадку дитина знаходиться під опікою дідуса та бабусі, або інших найближчих родичів (родина дядька або тітки). Дослідження проводилося впродовж 2018-2019 років у два етапи. Перший етап відбувався на початку навчання у вересні 2018 року, другий етап – у кінці навчання у травні 2019 року. У ньому брали участь першокласники загальноосвітніх шкіл міста Луцька. У своїй роботі ми використали дві діагностичні методики: «Мотивація до навчання» та «Методика дослідження мотивації навчання в першокласників». Перша методика дозволяла визначити види мотивів: внутрішні чи зовнішні, друга – зміст цих стимулів (наприклад, соціальний чи ігровий).

За результатами дослідження можна говорити про прогресивні тенденції у стимулах до навчання впродовж першого року навчання, але вони стосуються тих учнів, які постійно контактують з батьками (перша група). Так, зменшилась кількість дітей з зовнішніми позитивними стимулами – із 43 осіб до 28 («вчусь, бо подобається вчителька») та негативними – із 24 до 15 («заставляють ходити у школу»). Натомість, зросла кількість першокласників із внутрішньою мотивацією («вчиться заради знань») із 33 до 57 першокласників.

У другій групі дітей із родин, де хтось один із батьків є трудовим мігрантом на короткий термін (від трьох місяців до року), теж виявлено очевидні прогресивні тенденції у зазначеному вище контексті. Зросла за перший рік навчання кількість учнів із внутрішньою мотивацією з 12 до 25, також зменшилась сумарна величина з 36 до 25 із зовнішньою позитивною та негативною мотивацією з 2 до 1 відповідно.

У третій групі першокласників теж помітні прогресивні зміни. Так, зменшилась кількість учнів із зовнішньою позитивною мотивацією з 42 до 24 («вчусь, бо вчителька подобається»), збільшилося бажаючих отримувати знання із 6 осіб до 10, а число із негативною зовнішньою мотивацією значно зросло – з 2 до 16 («заставляють вчитись»). Це пов'язано з тим, що шкільними справами дітей батьки або не цікавляться, або цікавляться поверхнево (наприклад, під час телефонних розмов). Учні не бажають розповідати про успіхи та негаразди у навчанні, бо їх про це не запитують, або запитують поверхнево, не вникаючи у глибокий зміст проблем.

Проаналізуємо результати дослідження за другою методикою, яка дозволяє визначити зміст стимулів навчальної діяльності. У першій групі наприкінці навчального року (травень 2019 року) ми отримали наступні результати: зменшилась кількість учнів із зовнішніми стимулами до навчання з 32 до 13 та ігровими з 30 до 5; натомість навчання спонукало до збільшення числа учнів з навчальним мотивом з 10 до 38 («подобається вчитись») та соціальним мотивом з 3 до 16 («хочу стати лікарем»).

Вивчаючи результати другої групи, ми виявили наступну диференціацію: зменшилось коло із зовнішньою мотивацією із 15 до 11 та ігровою мотивацією із

17 до 5; число першокласників з позиційним залишилося сталим протягом навчального року; натомість більш «популярними» стали стимули соціальні, в 4 осіб у вересні та 12 у травні та навчальний, відповідно з 2 до 10.

Вивчення діагностичних даних третьої групи дало наступні результати: кількість учнів із зовнішніми стимулами змінилась не суттєво – із 14 учнів до 11, зменшилось число осіб із ігровим стимулом з 20 до 4. Збільшилось число школярів, яких спонукає до навчання позиційний (з 10 до 17), соціальний (з 6 до 11) та навчальний (з 0 до 7) стимули.

Результати емпіричного дослідження розкрили глибину та сутність вибраної нами проблеми, а саме: значущий вплив родини на формування змісту, активності та спрямованості мотивації до навчання. Батьки налаштовують на навчання, заохочують, підтримують, пояснюють його сутність та оцінюють його успішність. Ми переконались, що для підтримки інтересу важливо, щоб батьки постійно цікавились шкільними справами, поділяли радість за успіхи та підказувати у разі появи труднощів. Така включеність заохочує дитину до нових звершень у навчанні, адже школяр бачить та відчуває важливість своїх дій, а це дуже важливий момент для якісного виконання ролі «школяра» [4]. На жаль, з об'єктивних причин сьогодні спонукає до тривалого розриву родинних стосунків. Першокласник починає замислюватись над тим, що його успіхи у навчанні нікому не цікаві. Відповідно, спадає активність інтересу, трансформується його зміст із стійкого внутрішнього на нестійкий зовнішній. Мотив навчання, як засвідчують результати нашого дослідження, набуває позиційного характеру («йду у школу, бо всі ходять»). У цьому криється загроза втрати інтересу та слабка успішність.

### Література

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів. К.: Радянська школа, 1974. 120 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник для вузів. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
3. Ібряшкін Н. Формування у дитини позитивного ставлення до навчання: матеріали для роботи з батьками. *Початкова школа*. №5. С. 55-56.
4. Крейг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
5. Мухина В.С Шестилетний ребенок в школе: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 144 с.



**Безверхня Катерина Олегівна**  
магістрантка спеціальності «Середня освіта» (Інформатика)  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ  
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

В сучасних школах основною формою організації навчання є урок. Проте на уроці вчитель не завжди може показати всі елементи теми, специфіку виконання завдання, нові цікаві дослідження чи просто приділити увагу кожному з учнів. Тому з уроками тісно пов'язані інші додаткові форми організації навчання, які починають застосовувати вчителі. Однією із таких форм є позаурочна робота, яка допомагає забезпечити виконання після уроків обов'язкових практичних робіт за дистанційним включенням вчителя, що сприяє підвищенню рівня успішності класу.

На думку В. Вербицького, позаурочна робота – це форма організації учнів для виконання ними після уроків обов'язкових, пов'язаних із вивченням курсу, практичних робіт за індивідуальним або груповими завданнями учителя. До позаурочних робіт належать дослідження, спостереження, власна будь-яка активність в межах потрібного курсу. Такий вид роботи є обов'язковим в кожній навчальній дисципліні та може проводитися як в межах класу, так і вдома. Впродовж року кожний учень має виконати одну-дві позаурочні роботи [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 55].

Вчитель, який планує позаурочну роботу, має дотримуватися завдань, мети, структури занять та вимогам, які зазначені в навчальному плані. Профільні класи вимагають більшого поглиблення у предмет саме тому в них позаурочні уроки більш підтримуються.

Серед інформаційних технологій, які дали б змогу полегшити групову роботу є онлайн-сервіси, які розширяють спектр можливостей для того, хто організовує цю роботу і безпосередньо для людей, які виконують її. На думку Н.Назаренка, «онлайн-сервіси» – це складні багаторівневі веб-сервіси для обслуговування вузької або широкої аудиторії, яка повинна мати можливість виконувати конкретні дії, спрямовані на реалізацію конкретних задач [2, с. 97].

Аналіз інформаційних технологій показав, що існують деякі критерії, які можна використовувати для визначення найкращого онлайн-сервісу. Вони зводяться до таких підпунктів, як: перевага декількох функцій; зручність використання; інтерфейс та навігації; параметри конфіденційності. Описавши всі доступні та безпечні онлайн-сервіси, найбільше означеним параметрам

відповідають сервіси, які надає компанія Google. Відповідно до загально визначених вимог, вона дозволяє забезпечити швидку взаємодію учнів під час позаурочної роботи, над проектом чи виконання групового дослідження. Для учнів відкриваються широкі можливості при створенні спільних документів, використання Hangout чи електронної пошти.

Отже, використання «онлайн-сервісів» забезпечує широкі можливості в організації позаурочної роботи. Серед найефективніших «онлайн-сервісів», на нашу думку є сервіси, які надає компанія Google. Саме такий підхід в організації позаурочної роботи забезпечить можливість учневі особистісно розвиватися у різних напрямках.

### Література

1. Вербицький В. В. Позаурочна та позакласна освітня (неформальна) діяльність в умовах розвитку стратегії виховання України. 2018. 444 с.
2. Воронкін О. С. «Хмарні» обчислення як основа формування персональних навчальних середовищ. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «FOSS Lviv»*. Львів, 2012. С. 143-146.
3. Гладун М. А. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія. *Київський університет імені Бориса Грінченка*, 2018. №4. 158с.

**Бортун Богдан Олександрович**  
викладач кафедри психології і педагогіки  
*Національний технічний університет України*  
*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*  
*м. Київ, Україна*

## **КОНСТРУКТИВНА КОНФЛІКТНІСТЬ ОЧИМА СТУДЕНТІВ**

Особливе місце у внутрішньому та професійному лексиконі майбутніх фахівців технічного профілю займає словосполучення «конструктивна конфліктність», оскільки орієнтирами у побудові взаємовідносин в умовах трансформації сучасного суспільства постає гідна реалізація себе світові з урахуванням цілей, інтересів і потреб інших суб'єктів, мотивація щодо засвоєння нових способів реагування й позитивна установка на успішне вирішення конфлікту.

У вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях помітно зростає інтерес до загальних аспектів асоціативного процесу – взаємозв'язку асоціативної структури ментальної лексики з візуальним сприйняттям та пам'яттю, ролі асоціацій у процесі продукування абстрактних понять [2]. Базовим для подібних досліджень є асоціативний експеримент, який дає змогу дослідити структуру асоціативних полів [1], отриманих на стимулах-поняттях.

**Мета дослідження** – з'ясувати структуру асоціативного поля стимулу конструктивна конфліктність, проаналізувати асоціативні реакції з погляду активізації певних сфер діяльності свідомості в процесі асоціювання.

Для виявлення й опису вербально репрезентованих мовних образів у свідомості досліджуваних на стимул «конструктивна конфліктність» застосовано **метод** вільного асоціативного експерименту.

Вільний асоціативний експеримент був проведений зі здобувачами вищої освіти 2 курсу Національного технічного університету України «КПІ ім. Ігоря Сікорського» на факультеті електроніки в письмовій формі. В опитуванні брали участь 97 досліджуваних, з яких 30,9% – юнки; 69,1% – юнаки; вікова група – 18-19 років.

Зміни колективної та індивідуальної свідомості, що зумовлені соціокультурними, технічними, економічними чинниками можна прослідкувати у мові, яка є найточнішим індикатором процесів трансформацій. Це підтверджує низка емпіричних досліджень, у яких порушено проблему впливу комплексу зовнішніх факторів на появу асоціативно-вербальної мережі [3].

У наукових працях термінологічне значення поняття «конструктивна конфліктність» не є остаточно з'ясованим, яке позначено множинністю дефініцій. Конструктивну конфліктність розглядають у вузькому та широкому значенні. У першому розумінні, позначимо його як вузьке, конструктивну конфліктність потрактовують як елементарне, однокомпонентне явище, що має реалізацію в позитивному налаштуванні на успішне вирішення конфлікту.

У межах другого вважаємо можливим розуміння конструктивної конфліктності як інтегративної здатності особистості до розгорнутої категоризації предмету конфлікту, рефлексії його наслідків, генерування нових сенсів у конфліктній ситуації, трансформації будь-якого протиріччя в позитивне русло, контекстуального визначення ефективної стратегії поведінки.

Спробуємо порівняти значення поняття конструктивна конфліктність, зафіксоване в наукових розвідках, з асоціативним значенням, отриманим нами в результаті вільного асоціативного експерименту. Для структурування асоціативного поля слова-стимулу «конструктивна конфліктність» використано цілісний образ (асоціативний гештальт), який віддзеркалює структуру та наповнення асоціативного поля. На стимул «конструктивна конфліктність» отримано 42 вербальних реакцій (табл. 1).

Таблиця 1

**Структура асоціативного поля стимулу конструктивна конфліктність**

Асоціативний гештальт	Частотність реакцій	%
Аналіз	3	3,1%
Аргумент	8	8,2%
Багатоповерхівка	1	1,0%
Виваженість	1	1,0%
Впорядкованість	1	1,0%
Гнучкість	1	1,0%
Грім	1	1,0%
Дискусія	7	7,2%
Диспут	1	1,0%
Діалог	5	5,2%
Докази правдивості	4	4,1%
Єврей	2	2,1%
Зв'язок	2	2,1%
Зменшення напруги	1	1,0%
Керованість	3	3,1%
Колектив	2	2,1%
Компроміс	5	5,2%
Комунікація	2	2,1%
Консенсус	1	1,0%
Конференція	1	1,0%
Конфлікт	1	1,0%
Налагодженість	1	1,0%
Нові можливості	1	1,0%
Нормальна реакція	2	2,1%
Нормальне реагування	2	2,1%
Об'єктивність	4	4,1%
Обговорення	4	4,1%
Осмисленість	1	1,0%
Паркан	1	1,0%
Покращення	3	3,1%
Послідовність	1	1,0%

Протиріччя	1	1,0%
Протистояння з використанням обґрунтованих аргументів	1	1,0%
Різні погляди	3	3,1%
Сварка	1	1,0%
Справедливість	2	2,1%
Суперечка	4	4,1%
Толерантність	1	1,0%
Триматися за руки	1	1,0%
Узгодженість	1	1,0%
Факти	7	7,2%
Чоловік	2	2,1%

До ядерних реакцій асоціативного поля стимулу «конструктивна конфліктність» зараховуємо аргумент (8), дискусія (7), діалог (5), компроміс (5), об'єктивність (4), обговорення (4), суперечка (4), факти (7). Такі асоціативні реакції: аргумент, дискусія, діалог, компроміс, об'єктивність, обговорення, факти, засвідчують усвідомлення досліджуваними найважливіших понятійних складників конструктивної конфліктності та відображають інформаційний, базовий зміст аналізованого поняття, стабільні компоненти його лексичного та термінологічного значення. Частина реакцій вказує на важливість для досліджуваних аксіологічного компонента експлікованого поняття: справедливість, толерантність, об'єктивність. Реакції «нові можливості», «покращення», «узгодженість» свідчать про ототожнення в мовній свідомості досліджуваних конструктивної конфліктності із результатом, на який може розраховувати учасник конфлікту.

Подальший якісний аналіз асоціативного поля проведено за методикою асоціативного гештальту.

Виокремлено зони асоціативного гештальту, а реакції розмежовано на вербальні прості та вербальні складені. *Зона 1. Понятійні складники (15 реакцій):* а) вербальні прості реакції: аналіз (3), аргумент (8), дискусія (7), диспут (1), діалог (5), компроміс (5), колектив (1), конференція (1), конфлікт (1), суперечка (4), факти (7); б) вербальні складені реакції, серед них такі реакції-розгортання: докази правдивості (5), зменшення напруги (1), нормальна реакція (1), нормальне реагування (1), протистояння з використанням обґрунтованих аргументів (1). *Зона 2. Суб'єкт (2 реакції):* а) вербальні прості реакції – єврей (1), чоловік (1). *Зона 3. Діяльність суб'єкта (13 реакцій):* а) вербальні прості реакції: аналіз (1), дискусія (7), диспут (1), діалог (1), комунікація (5), конфлікт (1), обговорення (4), сварка (1), суперечка (1); б) вербальні складені реакції (реакції-розгортання): докази правоти (5), зниження напруги (1), протистояння з використанням обґрунтованих аргументів (1), триматися за руки (1). *Зона 4. Сфера діяльності суб'єкта (0 реакцій).* *Зона 5. Характерні ознаки діяльності суб'єкта (6 реакцій):* а) вербальні прості реакції: виваженість (1), впорядкованість (1), гнучкість (1), налагодженість (1), послідовність (1), узгодженість (1); б) вербальні складені

реакції (0). *Зона 6. Морально-етичне обличчя суб'єкта діяльності (3 реакції):* вербальні прості реакції – налагодженість (1), справедливість (2), толерантність (1). *Зона 7. Оціночні реакції (1 реакція):* а) вербальні прості реакції – об'єктивність (4); б) вербальні складені реакції (реакції-розгортання) – 0. *Зона 8. Індивідуальні реакції (3 реакцій):* а) вербальні прості реакції – багатоповерхівка (1), грім (1); паркан (1); б) вербальні складені реакції (реакції-розгортання) – триматися за руки (1).

Здійснено розподіл отриманих асоціативних реакцій відповідно до сфер пізнавальної діяльності свідомості носія мови [3]: 1) зовнішньо-пізнавальний рівень свідомості суб'єкта мовлення репрезентований логіко-понятійною сферою, до якої зараховуємо асоціативні реакції зон 1, 2, 3, 4 (71,4%); 2) ціннісно-емоційний рівень свідомості суб'єкта мовлення репрезентований частотними реакціями ціннісно-мотиваційної сфери (28,6%) зон 5, 6, 7, 8 – раціоналістичними оцінками досліджуваних, ціннісними етичними якостями (налагодженість, справедливість, толерантність); а також метафоричними (багатоповерхівка, грім, паркан).

Матеріали вільного асоціативного експерименту дали змогу стверджувати, що в мовній свідомості майбутніх фахівців технічного профілю закріплене розуміння конструктивної конфліктності як вагової категорії у їхньому майбутньому професійному становленні.

### Література

1. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков; Москва: РА «Каравелла», 2001. 320 с.
2. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів: психолінгвістичний аспект. Київ: КДЛУ, 2000. 244 с.
3. Шаравара Т., Коцур А., Сизоненко Н. Психолінгвістичний аналіз структури асоціативного поля стимулу компетентність. *Psycholinguistics*. 2018, 24 (2), 340–358. doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-2-340-358.



**Виноградова Вікторія Євгенівна**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри психології та педагогіки  
*Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського*  
*м. Київ, Україна*

## **ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК НАУКОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ І. І. МЕЧНИКОВА**

Сьогодні питання розвитку творчих здібностей залишається актуальним, особливо в умовах дистанційного навчання. Освітній процес має забезпечувати не лише певний обсяг знань, який здобуває учень або студент, а ще й обов'язково створювати умови для всебічного розвитку особистості та розвитку її здібностей, в тому числі творчих. На нашу думку, доцільно розглянути особливості розвитку наукового таланту всесвітньовідомого видатного науковця І. І. Мечникова.

Загалом, І.І. Мечников став основоположником теорії зародкових листків та одним із засновників еволюційної порівняльної ембріології. Також учений відкрив явище фагоцитозу, розробив на його основі фагоцитарну теорію імунітету та теорію порівняльної патології. У 1908 році Ілля Ілліч став лауреатом Нобелівської премії за дослідження фагоцитозу. Переоцінити внесок І.І.Мечникова неможливо. За життя він створив вітчизняну школу мікробіологів, імунологів, епідеміологів. Ілля Ілліч був серед науковців, які створювали науково-дослідні інститути по боротьбі з інфекційними захворюваннями.

Розглянемо особливості формування його наукового таланту у часи навчання в гімназії. У 1856 році за результатами іспитів Ілля вступив відразу до другого класу. В гімназії в цей час більше уваги приділялось природничим наукам, літературі та історії. Впродовж першого року навчання Ілля досить ретельно вивчав всі предмети та потрапив на золоту дошку. Вчителі почали зближуватися з учнями, впливати на їх загальний розвиток. Серед гімназистів виникали гуртки самоосвіти, влаштовувалися недільні школи, де займалися соціальними питаннями; зароджувався революційний напрям.

Варто відмітити, що в гімназійні роки на І.І. Мечникова вплинув його вчитель З.П. Парфьонов. Він підтримував захоплення Іллі історією. Завдяки його впливу І.І. Мечников читав історію цивілізацій Бокля, що на той час дуже хвилювала молодь. Основна думка автора полягає в тому, що людство рухається успіхами позитивного знання. У дуже вразливого гімназиста це викликало ще більше захоплення наукою.

На світогляд І.І. Мечникова також вплинули його однокласники. У третьому класі він потоваришував з Богомолівим. Це спілкування мало вагомий вплив на формування його світогляду. Його однокласник приносив Іллі заборонену літературу, яку йому привозили старші брати з-за кордону. Таким чином І.І. Мечников познайомився з матеріалізмом та різними політичними теоріями. Він читав «Полярну Зірку», «Дзвін» Герцена та інші заборонені

видання [4]. У свій час Ілля відвідував недільні школи і студентські гуртки, проте не був захоплений загальним політичним інтересам. Він відчував, що його справжнім, глибоким покликанням є наука.

У 5-му класі Ілля зійшовся з іншими товаришами – Зеленським та Масловським. Всі вони гаряче цікавилися наукою і багато читали. Завдяки своїй жвавості та пристрасності, І.І. Мечников грав роль ферменту в новому гуртку. Вирішено було утворити союз, в якому кожен з членів зайнявся б відомою науковою галуззю, з метою всім разом скласти рід нової енциклопедії. Навчаючись у п'ятому класі, Ілля організував у гімназії «Союз науки», члени якого повинні були робити реферативні доповіді на наукові теми.

Ілля Мечников вивчав німецьку мову, щоб в оригіналах читати класиків матеріалізму, таких, як: Фіхте, Фейєрбаха, Бюхнера, Молешота. Гімназичне вчення відійшло на задній план, хоча, завдяки своїм здібностям, молодий вчений продовжував бути гарним учнем і вдало здавав іспити. Програма його майбутньої діяльності остаточно визначилася за таких обставин. У той час на книжковий ринок надходило безліч перекладів творів з природознавства і І.І. Мечников намагався прочитати їх всі. Між іншим, він прочитав в російському перекладі твір Брона «Класи і порядки тваринного світу». На доданих таблицях він вперше побачив світ мікроскопічних організмів: амеб, інфузорій. Цей світ найпростіших живих організмів настільки глибоко вразив його, що він твердо вирішив присвятити себе вивченню нижчих щаблів тваринного світу, проявам життя в її простій формі. Зауважимо, що йому тоді було п'ятнадцять років.

Ілля старанно працював, дотримувався розпорядку дня, вчасно прокидався та лягав спати. Єдиною його розвагою була музика, яку він пристрасно любив, та розмови на абстрактні теми з товаришами. Для того, щоб мати можливість серйозніше працювати, він вирішив познайомитися з професурою університету. У той час в Харківському університеті панували ще консервативні методи викладання. Курс проходили за шаблонними підручниками, без практичних занять. Але І.І. Мечников не знав усього цього і мріяв знайти в лабораторіях заохочення і можливість, нарешті, взятися за справжню наукову роботу. Саме так він і познайомився з лектором Щелковим. Його лекції дуже подобалися молодому вченому. Щелков прийняв його люб'язно і погодився давати йому приватні уроки. Під його керівництвом Ілля Мечников познайомився з основами гістології. Захоплений теорією Вірхова, він прагнув зробити будь-що самостійно в науковій медицині, мріяв створити, подібно Вірхову, якесь нове загальне медичне вчення. Він намагався всіляко розширити своє пізнання. Разом із Зеленським вони перекладали (з французької мови) «Єдність фізичних» сил Грові. Зацікавившись юнаками, вчитель гімназії Тихонович, який викладав природознавство та хімію, став допомагати їм у цій роботі. Таким чином, перекладам був присвячений весь навчальний рік.

І.І. Мечников намагався користуватися кожною вільною хвилиною для своїх занять. На час канікул Щелков позичив Іллі мікроскоп, і він міг у с. Панасівці добре вивчати місцеву фауну найпростіших. Навіть за «нецікавими»

уроками він читав потихеньку наукові книги. Він досліджував інфузорій і уявив, що зробив цікаве відкриття. Негайно написав статтю і відправив її в єдиний на той час в Росії науковий журнал. Редактор прийняв статтю та вирішив розмістити її у журналі. Однак, сам І.І. Мечников з'ясував, що зробив помилкові висновки, прийнявши явище регенерації за розмноження. Він терміново написав до редакції, щоб зупинити друк. Отже, цей приклад засвідчує про таку рису характеру Іллі Ілліча, як рішучість. Він готовий відстоювати свої погляди, давши «путівку у життя» власним відкриттям. Проте, він міг проявити сміливість не лише для того, щоб просунути свої теорії, а при виявленні помилки, він проявляв мужність, щоб відмовитись від своїх поглядів.

Перейшовши до сьомого класу, І.І. Мечников прочитав керівництво геології харківського професора Леваковского і з юнацькою самовпевненістю написав на нею рецензію. Це була його перша друкована праця. На той час йому було шістнадцять років. Захоплений успіхами, він послав ще кілька рецензій, але вони не були розміщені.

Ілля досить сильно хотів закінчити гімназію із золотою медаллю. Це бажання було пов'язано з тим, щоб довести батькам серйозність своїх занять і отримати можливість поїхати за кордон для подальшої наукової освіти. Тому на деякий час він відклав улюблені заняття і серйозно взявся за покинутий ним гімназійний курс. Завершальні іспити відбувалися навесні 1862 року. Ілля склав їх блискуче та отримав золоту медаль. Тепер всі помисли його були зосереджені на тому, щоб якомога швидше взятися за наукову роботу.

Отже, проаналізувавши особливості формування видатного вченого в освітньому середовищі можемо зробити певні висновки та прослідкувати розвиток його таланту. По-перше, Ілля Ілліч не залишався пасивним у вивченні дисциплін. Він проявляв активність у пошуку наставників, мав розвинене критичне мислення, був відкритий до нових знань та відкриттів. По-друге, І.І.Мечников мав можливість обирати предмети та певні завдання. Його викладачі допомагали йому сформувавши та йти за особистісно-орієнтованою траєкторією навчання. Також можемо окреслити його волю до навчання та високу мотивацію до наукової діяльності.

### Література

1. Галушка Р. А., Кучма И. Ю., Глазунова Л. И. И. И. Мечников – основатель современной микробиологии и иммунологии. *Annals of Mechnikov Institute*. 2011. № 1. С. 64-67. URL: [http:// imiarn.org.ua /journal.htm](http://imiarn.org.ua/journal.htm)
2. Иваненко М. О., Климова Е. М., Кузьменко Е. В. И. И. Мечников. Формирование научного мировоззрения в детские и юношеские годы. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Биология, химия»*. 2011. 24 (63). № 1. С. 40-51.
3. Мечникова О.Н. Музей памяти И.И. Мечникова. Л.: Госмедиздат, 1930. 71 с.

4. Могилевский В. Жизнь Мечникова. Х.: Харьковское областное изд-во, 1955. 296 с.
5. Петрюк П. Т., Кучма И. Ю., Резник В. И. Илья Ильич Мечников: биографические, научные и психиатрические аспекты (к 165-летию со дня рождения). *Annals of Mechnikov Institute*. 2010. № 2. С. 53-62.

**Вірна Жанна Петрівна**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри педагогічної та вікової психології  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ПРАВА І СВОБОДА В СТРУКТУРІ ПРАВОВОГО СТАТУСУ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ**

Сучасне суспільство перебуває в стані постійного розвитку. При цьому низка факторів, що впливають на темпи соціального зростання, якість і рівень життя окремої людини, негативно впливають на забезпечення безпеки людини. Одним із найбільш негативних наслідків глобалізації стало впровадження різноманітних інформаційних технологій. Стрімкий розвиток і повсюдне використання інформаційно-комунікаційних технологій є одним з найбільш важливих факторів, що визначають формування в сучасних умовах нового типу суспільства – інформаційного суспільства, для якого властиве підвищення ролі та значення інформації та знань в житті соціуму, перетворення інформаційних ресурсів у реальні ресурси соціально економічного розвитку.

Сьогодні неможливо собі уявити відсутність мобільного зв'язку, персональних комп'ютерів і мережі Інтернет, які міцно увійшли в повсякденне життя практично кожної людини. Однак розвиток інформаційних технологій, їх впровадження в різні сфери життєдіяльності значно випереджає їх гуманітарне осмислення. Як наслідок, посилення ролі інформації та інформаційних технологій не лише спростили доступ людини до інформації, перетворили її в стратегічний національний ресурс, а й визначили виникнення ряду негативних чинників, що становлять загрозу життю і здоров'ю людини, її прав і свобод. Інформаційні війни, інформаційний тероризм і кіберзлочинність стали, на жаль, реальністю нашого часу. Зазначені обставини актуалізували проблему забезпечення інформаційної безпеки людини.

Вважаємо досить актуальним вивчення сучасних негативних тенденцій активного використання інформаційних технологій, а також прогнозування майбутніх напрямків безпечного розвитку цього процесу для людини. Необхідність проведення такого роду досліджень зумовлена появою досить серйозних негативних наслідків інформатизації суспільства, таких як: комп'ютерна злочинність, комп'ютероманія, формування «механічного» стилю мислення, зниження у людей інтересу до реального світу. Людська діяльність, що супроводжується все більш широким використанням телекомунікацій, починає базуватися скоріше на уявленнях про дійсність, ніж на самій дійсності, що породжує психологічні проблеми, техностресс. Вирішальне значення в цій ситуації набуває технічна грамотність, культура та етика поведінки людини. У світлі забезпечення безпеки створення та використання інформаційних технологій на перший план виходить *інформаційна етика*, яка спрямована на

інформування кожної людини про її права та обов'язки в інформаційному суспільстві, відповідальності за створення та використання інформаційно-комп'ютерних технологій, а також різних видів інформації.

Також другим пріоритетним напрямком дослідження проблематики забезпечення інформаційної безпеки людини є аналіз факторів негативного впливу на неповнолітніх з боку шкідливої інформації. Йдеться, передусім, про особливу вразливість дітей, які в умовах інтенсивного розвитку нових інформаційних технологій (Інтернету, мобільного та інших видів електронного зв'язку, цифрового мовлення), найбільш схильні до негативного інформаційного впливу. Інформація, поширювана з використанням ЗМІ, інформаційно-телекомунікаційних мереж загального користування, при обороті рекламної продукції, електронних і комп'ютерних ігор, кіно-, відео-, інших аудіовізуальних повідомлень і матеріалів, все частіше здійснює на дітей психотравмуючий вплив, спонукає їх до жорстокої і, навіть, антигромадської поведінки, полегшує їх залучення до вчинення злочинів.

Тому вважаємо за необхідне наукове обґрунтування та системне законодавче закріплення інформаційних прав і свобод людини, а також механізмів їх захисту. Вказана проблема вміщує у своєму вирішенні співвідношення правових і психологічних знань.

Процес виникнення в структурі правового статусу людини нового структурного елементу – комплексу інформаційних прав і свобод, – носить об'єктивний характер. Він зумовлений науково-технічним прогресом, розвитком інформаційних технологій, зростанням економічної та соціальної значущості інформації, розвитком інформаційного суспільства та виникненням загроз інтересам його суб'єктів, необхідністю охорони соціально значущих цінностей в інформаційній сфері та вдосконалення законодавства про інформаційну безпеку.

Співвідношення свободи і відповідальності, прав і обов'язків у взаємовідносинах людини та держави, неможливо без інформаційного забезпечення. Інформація стає фактором успішного та стабільного розвитку як суспільства загалом, так і його членів, які отримують, використовують і поширюють інформацію. Інформаційні права мають як власне юридичну, так й загально соціальну значущість. Саме інформаційні права і свободи людини сприяють забезпеченню оптимальних форм взаємовідносин людини та держави. Свобода думки, слова, масової інформації та право на доступ до інформації органів влади гарантують можливості людини мати переконання і не піддаватися будь-якої дискримінації, висловлювати свої думки та робити їх відомими оточуючим, відстоювати ідеї і впливати на їх облік державою, нарешті, контролювати функціонування політичних інститутів і організацій.

Важливо наголосити на забезпеченні інформаційної безпеки людини із захисту її персональних даних. З розвитком інформаційних технологій увага та інтерес до проблеми недоторканності приватного життя почали істотно посилюватися. З'явилися нові технології і засоби для збору, зберігання та обробки даних, що стосуються в тому числі і особистого життя індивіда. У



зв'язку з цим гостро постало питання про прийняття особливих правил регулювання збору та обробки персональних даних, а також визначення тієї категорії інформації, яку можна віднести до персональних даних.

Необхідність захисту персональних даних в даний час є об'єктивною реальністю. Інформаційне суспільство, в якому сьогодні живе людина, з одного боку, може стати сприятливим середовищем для розвитку особистості, але з іншого боку – це ж суспільство може стати агресивним середовищем, яке руйнує особистість. Відомості про громадян збираються різними державними органами і приватними організаціями, однак не завжди забезпечується належний захист даних такого роду. Необхідність вживання заходів щодо захисту персональних даних викликана також збільшеними технічними можливостями з копіювання та розповсюдження інформації. Рівень інформаційних технологій досяг тієї межі, коли самозахист конфіденційних відомостей вже не є ефективним засобом проти зазіхань на приватне життя. Сучасна людина вже фізично не здатна сховатися від усього різноманіття застосовуваних технічних пристроїв збору та обробки персональних даних. З розвитком інформаційного суспільства та інформаційних технологій зростають і можливості зловживань, пов'язаних з використанням зібраної інформації про людину.

Актуалізована проблема дає підставу зробити висновок про те, що широким верствам населення вже доводиться стикатися з залежністю функціонування систем інформатизації від рівня надійності баз даних і спробами селективного розподілу інформації, експансії масової культури, розмиванням моральних критеріїв і спробами маніпулювання суспільною свідомістю, електронним контролем за людиною і соціальною диференціацією суспільства на інформаційній основі. Зазначені небажані наслідки застосування інформаційних технологій необхідно прогнозувати і попереджати, що підсилює роль відповідних наукових досліджень і активізує просвітницьку роботу психологічних служб. При цьому, завжди слід пам'ятати, що повноваження людини в галузі інформації можна вважати особливою групою прав – інформаційних прав, що включають в себе: право на вільний пошук інформації, право на передачу інформації, право отримувати інформацію, право на виробництво інформації, право на поширення інформації.

**Деньгаєва Світлана Вікторівна**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри англійської мови з методиками викладання в  
дошкільній та початковій освіті

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАОБАМИ МЕДІАОСВІТИ**

Стрімкий розвиток інформаційних технологій сучасного освітнього простору зумовлює постійну еволюцію підходів до навчального процесу, що дозволяє реалізувати нові педагогічні задачі, визначити перспективи розвитку освіти, щоб значно підвищити ефективність навчання у будь-якій сфері. Використання прогресивних методик та новітніх технологій навчання є одним з пріоритетних напрямів у процесі запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Сучасні вимоги до випускників закладів вищої освіти та реалії життя потребують від майбутнього вчителя іноземної мови вивчення та впровадження в навчальну практику найбільш ефективних методик і технологій, поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, творчого розвитку набутого практичного і теоретичного досвіду викладання дисципліни [1, с. 222].

Сьогодні особливо важливим є аспект медіаосвіти як технології навчання особистості адекватному сприйняттю засобів масової комунікації, створення власної якісної медіапродукції, формування медіаграмотності, медіакомпетентності, медіакультури особистості, яка здатна використовувати медіаосвітні технології у своїй професійній підготовці.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного особистісного зростання майбутніх учителів. Ми вважаємо, що навчально-виховний процес у вищій школі – це процес цілеспрямованої діяльності викладача з метою створення умов для розвитку особистості майбутнього фахівця. Цей процес передбачає не лише отримання студентом сукупності необхідних професійних знань, а й формування необхідних фахових компетентностей, системи поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини та є наслідком систематичного впливу культурного та матеріального середовища.

Вчені довели, що успішний перебіг педагогічного процесу залежить від педагогічних умов та принципів його організації. Ми погоджуємося з Н. М. Яковлевою [4, с. 24], яка доводить, що успішність виділення педагогічних умов залежить від: 1) чіткості визначення кінцевої мети або результату, який повинен бути досягнутий; 2) розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається за рахунок не однієї умови, а за рахунок їх взаємопов'язаного комплексу; 3) розуміння того, що на певних етапах

педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий в процесі їх реалізації.

Ми визначаємо педагогічні умови особистісного зростання майбутнього вчителя іноземної мови як комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів, які зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО на основі створеного медіаосвітнього середовища, ефективної побудови навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості до використання медіаосвітніх технологій у власній професійній діяльності.

Для визначення педагогічних умов особистісного зростання майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти ми враховували закономірності навчання, згідно з якими, результативність професійної підготовки студентів перебуває у залежності від таких чинників: значущість для майбутніх фахівців змісту навчального матеріалу та медіаосвітньої інформації; використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, в тому числі медіаосвітніх технологій; створення ситуацій посиленої міжсуб'єктної взаємодії, у якій основним та важливим чинником є професійне спрямування; створення навчальних ситуацій засобами медіаосвіти для практичного застосування студентами результатів теоретичної підготовки (як із фахових, так і з гуманітарних дисциплін); залучення студентів до вирішення значущих для них навчально-професійних завдань пов'язаних з обробкою медіаінформації тощо.

Узагальнюючи підходи до розуміння особистісного зростання, беручи до уваги особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та спираючись на дослідження українських та зарубіжних вчених, ми згрупували умови у чотири взаємопов'язаних між собою блоки педагогічних умов: *організаційно-педагогічні, дидактичні, психологічні та технологічні* [3].

*Організаційно-педагогічні умови* розглядаються нами як сукупність дій та взаємодій, що забезпечують внесення прогресивних змін у цілісне функціонування раніше організованої й діючої системи навчання та досягнення максимально-можливого корисного результату особистісного зростання майбутнього вчителя іноземної мови з урахуванням медіаосвітніх технологій.

При дотриманні цих умов, професійний підхід студента буде формуватись, шляхом використання індивідуального досвіду майбутнього вчителя іноземної мови із залученням до виконання спеціальних медіаосвітніх технологій та навчально-професійної діяльності інтерактивного характеру. Все це, на наш погляд, призведе до процесу створення умови для самопізнання, самовизначення та реалізації студента через призму професійної сфери.

*Дидактичні умови* [3] визначаються як сукупність форм, методів, засобів навчання, які спрямовані на засвоєння змісту предметів та формування особистісного зростання майбутнього вчителя ІМ. Ці умови передбачають готовність викладача і студента взаємодіяти з метою свідомого прагнення майбутніх учителів іноземних мов до самовдосконалення в міжкультурній

комунікації на міжособистісному та медіатизованому рівнях, вони сприяють педагогічному керівництву, спрямованого на об'єднання зусиль всього педагогічного колективу закладу освіти, на оновлення змісту освіти і застосування сучасних медіаосвітніх технологій. Саме дидактичні умови сприяють виробленню власного «почерку» майбутнього вчителя іноземної мови у своїй майбутній професійно-педагогічній діяльності. Використання медіаосвітніх технологій стимулює майбутнього вчителя до самовдосконалення, самоконтролю, самоаналізу та створення образу, до якого він прагне.

Не менш значущими умовами в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови та особистісному зростанні є *психологічні умови*. Вчені С. П. Семенець, О. М. Гавриленко, Н. М. Болюбаш, М. Мась та інші єдині у поглядах, що психологічні умови пов'язані з особистісною позицією викладача, провідною роллю розвивальної функції навчання, реалізацією синергетичного підходу в навчально-виховному процесі, функціонуванні та розвитку педагогічної системи. Ми вважаємо, що психологічні умови сприяють формуванню, поряд з необхідними професійними знаннями, уміннями, навичками, особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови. Психологічні умови передбачають мотивацію навчальної діяльності, моральну готовність і внутрішню мотивацію майбутнього вчителя до використання передових інформаційних технологій у своїй діяльності, подолання страху перед використанням новітньої техніки, невідомого раніше програмного забезпечення, формування ціннісних орієнтирів студентського колективу, індивідуалізацію та диференціацію навчання, встановлення взаємодії «викладач-здобувач», актуалізацію системи моніторингу фахової підготовки. Вони включають діагностику розвитку здобувачів на кожному навчальному занятті з професійної підготовки, створюють систему стимулювання і позитивної мотивації, атмосфери співпраці та співучасті між усіма учасниками освітнього процесу; сприяють формуванню критичного мислення майбутніх вчителів іноземних мов.

Ведучи мову про *технологічні умови*, зауважимо, що створення й використання медіаосвітніх засобів навчання вимагає від викладача та освітнього закладу, в якому він працює, певної матеріально-технічної бази, а саме: бібліотеки, ресурсного центру, комп'ютерних та мовних лабораторій, спеціального обладнання: принтер, навушники, мікрофон, колонки, проектор, засобів для проведення телеконференцій та вебінарів, сервер для збереження медіаосвітнього матеріалу, електронні носії для передачі й розповсюдження медіаосвітнього матеріалу серед викладачів та слухачів, архів для збереження наявних медіаматеріалів на фізичних електронних носіях, вихід до глобальної мережі Інтернет тощо. Технологічні умови дозволять майбутнім вчителям іноземної мови оволодіти комп'ютерною грамотністю, використовувати інформаційні технології та розвиватися згідно поступу науково-технічного прогресу.

Представлена класифікація умов є узагальненою і дозволяє в цілому оцінити характер тієї чи іншої умови, необхідної для особистісного зростання

майбутнього вчителя іноземної мови. Виявлені умови неминуче інтегруються одна в одну, утворюючи комплексну єдність різноманітних за своєю природою педагогічних обставин, спрямованих на організацію медіаосвітнього середовища навчання для реалізації процесу особистісного зростання майбутнього вчителя іноземної мови.

### Література

1. Вороніна Г. Р. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 27, Том VIII (41): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2012. С. 221-228.
2. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. 1987. №1. С. 29-32.
3. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2014. 10 с.
4. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... доктора пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

**Дубравська Наталія Миколаївна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Махнюк Аліна Володимирівна**

магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна вища освіта висуває серйозні вимоги до тих, хто навчається. Йдеться, насамперед, про ті якості, які допомогли б випускнику закладу вищої освіти мобільно адаптуватися в усіх сферах соціальних відносин, дозволити приймати самостійні рішення і бути при цьому конкурентоспроможним. Однією з таких якостей, на нашу думку, є відповідальність, яку слід вважати найбільш значущим показником соціальної розвиненості особистості.

Під відповідальністю ми розуміємо інтегративну якість особистості, що детермінує активність суб'єкта на основі вільного вибору та передбачення його результатів. Виховання соціальної відповідальності у підростаючого покоління відбувається в процесі життя при поступовому включенні молодих людей в різні суспільно корисні види активності.

Методологія поняття «відповідальність» вимагає структурованого аналізу функції відповідальності, оскільки тільки в сукупності функцій, а саме через їх своєрідну систему, розкривається сутність об'єкта. Основними функціями відповідальності є:

- ціннісно-орієнтаційна, виконання якої передбачає побудову діяльності суб'єкта, виходячи з ціннісних орієнтацій, що регламентують поведінку в даному суспільстві. Ця функція реалізується через організацію та управління розвитком моральних, естетичних, пізнавальних та інших стосунків особистості у взаємодії з іншими людьми (з однокурсниками, батьками, педагогами і т.д.) в основних сферах життєдіяльності;

- мобілізуюча, яка визначає силу, дієвість, стійкість особистості в процесі виконуваної діяльності, зокрема, стійкість різних психічних процесів у ході реалізації прийнятих рішень, необхідний емоційний фон, динаміка тощо;

- зовнішній контроль та корекція поведінки. Реалізація цієї функції вимагає підзвітності суб'єкта в плані реалізації ним вимог суспільства із подальшим застосуванням санкцій. На основі контролю здійснюється корекція поведінки суб'єкта відповідальності інстанцією відповідальності;



- самоконтроль. Здійснення цієї функції передбачає, що прояв елементів структури відповідальності може існувати в одному і тому ж суб'єкті діяльності.

Відповідальність пронизує всі види діяльності людини. У навчальній діяльності, наприклад, студент проявляє навчальну відповідальність, яка вимагає від нього сумлінності, активності, наполегливості, ініціативності, самостійності, старанності, совісності. А тому зрозуміло, що перш ніж допустити студентів до професійної педагогічної діяльності в школі, необхідно, щоб навчально-виховний процес у ЗВО був спрямований на формування у них розуміння наслідків своїх професійних дій, відповідальності за ці дії. Для цього необхідно:

- забезпечити студентів системою знань про права та обов'язки, цінності, моралі, норми поведінки, моральності, допустимих і неприпустимих соціальних дій;

- сформувати позитивне ставлення до відповідальної поведінки, зокрема, усвідомленого сприйняття та прийняття висунутих суспільством вимог;

- створити умови, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості, її готовність повноцінно на основі партнерства та співпраці будувати спільну діяльність.

В основі формування відповідальності у здобувачів педагогічних ЗВО лежать загальні керівні положення (принципи), що вимагають послідовних дій з боку педагогів відповідно до загальних закономірностей виховання. Саме вони і відображають об'єктивні потреби суспільства, соціальну та біологічну сутність суб'єкта. Серед загальновідомих принципів можна виділити: принцип природовідповідності, соціалізації, народності, індивідуалізації.

Систему принципів формування відповідальності майбутніх фахівців економічної сфери розкрито Н.М.Дубравською [2]. Уточнюючи і адаптуючи ці принципи стосовно педагогічного ЗВО, сформулюємо їх в наступному вигляді:

- принцип стимулюючого самовираження, коли має місце стимулююча роль викладача. Саме він спеціально організовує або своєчасно використовує стимульну ситуацію, при якій у потребово-мотиваційній сфері свідомості здобувачів виникають емоційно-психічні стани, що сприяють їх самовираженню у відповідальності;

- принцип імперативної саморегуляції, який відображає діалектику взаємодії об'єктивного та суб'єктивного у відповідальності. Об'єктивне укладає в собі значущі для особистості моральні імперативи, що представляють об'єктивну потребу, прогресивні інтереси суспільства. Будучи усвідомленими, пережитими та добровільно прийнятими особистістю, вони трансформуються у внутрішні спонукання, що реалізуються в процесі саморегуляції;

- принцип об'єктно-суб'єктної домінантності та суб'єктно-суб'єктної збалансованості. Даний принцип виходить з об'єктно-суб'єктної природи людини і відображає особливості соціально керованого процесу формування відповідальності. При реалізації даного принципу велике значення надається управлінню. Ухвалення управлінських рішень засновано на стимулюванні

творчого пошуку, створення сприятливих умов для самоосвіти та самовдосконалення, співтворчості та співпраці викладачів і здобувачів;

- принцип соціально-педагогічної інтеріоризації-екстеріоризації. Провідна роль в реалізації даного принципу відводиться соціальній діяльності – динамічній системі міжособистісної взаємодії здобувачів із оточуючими людьми. Даний принцип передбачає активне включення здобувачів педагогічних ЗВО в активну соціальну діяльність;

- принцип пріоритету особистості у колективних стосунках. З позиції встановлення ролі колективу у формуванні особистості важливо виявити, якими цільовими установками керується викладач у роботі з колективом: чи можуть ці установки об'єктивно забезпечувати формування ціннісних стосунків, тобто поваги, відповідальності між його членами або будуть мати стримуючий, або ж негативний вплив на тональність міжособистісних стосунків всередині колективу, що в підсумку надасть деформуючий вплив на розвиваючу особистість, в тому числі і на прояв відповідальності;

- принцип емоційної трансформації. У процесі формування відповідальності у здобувачів педагогічних ЗВО, насамперед, слід приділяти увагу вихованню моральних почуттів, емпатії, здатності бачити внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати їй.

Реалізуючи систему принципів формування відповідальності у здобувачів педагогічних ЗВО, необхідно враховувати, що всі принципи знаходяться в тісному взаємозв'язку один з одним і реалізація кожного з них залежить від ефективності та дієвості інших.

На нашу думку, основними критеріями та показниками, що дозволяють судити про рівень сформованості відповідальності у здобувачів педагогічних ЗВО, є наступні:

- у сфері навчальної діяльності – загальні показники успішності, високий рівень дисциплінованості здобувачів під час лекцій та семінарських занять, систематичність і високий рівень підготовки до практичних занять, ініціатива та самостійність при підготовці творчих робіт, рефератів, доповідей, використання додаткової інформації на заняттях, надання допомоги здобувачам, які відчують труднощі при засвоєнні навчального матеріалу, заняття із самоосвіти та самовиховання;

- у сфері виховної діяльності – якісне виконання громадських доручень (ініціатива та творчий підхід), прояв прагнення до участі в колективних творчих справах, допомога товаришам, які відчують труднощі у виконанні тих чи інших доручень, негативне ставлення до учнів, які не які виконують доручення або не бажають брати участь у громадській роботі групи, участь у студентському самоврядуванні, об'єктивний погляд на результати своєї діяльності.

Ефективність формування відповідальності у здобувачів в освітньому процесі педагогічного ЗВО зростає при виконанні наступних необхідних і достатніх умов:

- побудова процесу формування відповідальності на основі комунікативно-діяльнісного підходу, де здобувач виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку. Важливою умовою при цьому виступають гуманістичні установки педагога по відношенню до кожного здобувача: прийняття його таким, яким він є, прояв емпатійного ставлення до кожного, довірливе, діалогове спілкування;

- створення простору для прояву відповідальності через включення здобувачів в активну навчально-виховну діяльність, формування спільноти викладачів і здобувачів, спрямованого на організацію внутрішньої життєдіяльності педагогічного ЗВО.

Таким чином, створення умов, пошук нових організаційних форм і методів, спрямованих на формування відповідальності у здобувачів за прийняті самостійно рішення, визначатиме ефективність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Отримані результати доводять необхідність подальшого урізноманітнення форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців в позааудиторній діяльності щодо формування у них відповідальності як професійно важливої риси.

### Література

1. Ляхова В.П. Відповідальність як актуальна проблема і психологічний феномен. *Психологічні науки: Зб. наук. праць МНУ імені В.О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2013. Том 2. Вип. 11 (99). С. 191-194.

2. Дубравська Н.М. Особливості поведінкового компоненту особистісно-професійної суб'єктності майбутніх підприємців. *Психологія: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2006. Вип.37. С. 184-188.

3. Дубравська Н.М., Фриз І.В. Відповідальність як риса особистості конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 130-134.

4. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний аспект. *Серія: Педагогіка. Соціальна робота: Науковий вісник Ужгородського університету*. Ужгород, 2016. Випуск 2(39). С. 176-178.

5. Ткачук А.В. Проблема професійної відповідальності особистості в психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології: Зб. наук. праць НУЦЗУ*. Харків, 2010. Вип. 8. С. 394-400.

**Кирильчук Інна Василівна**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ 4-6 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ УЧІННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Особливу значущість сьогодні набуває дослідження процесу розвитку підростаючої особистості підлітка як суб'єкта життєдіяльності, її самореалізація в соціальному, зокрема, в освітньому середовищі. Дана проблема вивчається в психологічній і в педагогічній сферах. Серед численних дефініцій «суб'єктності» у психолого-педагогічних виданнях зустрічається розуміння її як соціально-ціннісної якості особистості, що означає здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуму, корегувати цілі тощо [5].

Дослідження проблеми становлення особистості школяра, як суб'єкта навчальної діяльності, є актуальним питанням у сьогоденні. На сучасному етапі розвитку психологічної науки розвиваються суб'єктний підхід, який не є однорідним утворенням і постає в різних варіантах: суб'єктно-буттєвий (М. Й. Боришевський, В. В. Знаков, Т. М. Титаренко та інші), суб'єктно-діяльнісний (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко та ін.), суб'єктно-об'єктний (Л. Ф. Бурлачук, В. І. Слободчиков та ін.).

Згідно поглядів авторів зазначених підходів, суб'єктність розглядається як трьохкомпонентний континуум, який включає, з одного боку, розуміння суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу; з другого боку, як вищої форми регуляції поведінки та активного прояву здібностей у всіх сферах життєдіяльності. І з третього боку, особистість виступає в світі суб'єктом, який володіє певними можливостями, властивостями та здатністю до активності та саморозвитку.

Усі зазначені вище підходи, розглядають суб'єктність без поєднання з учінням. Переважна більшість вчених (М. В. Богданович, О. М. Волкова, І. О. Серьогіна, В. І. Слободчиков та інші) описують поняття суб'єктності різними атрибутивними характеристиками: активністю, рефлексивністю, креативністю, саморегуляцією, саморозвитком [2; 4; 7].

Науковці дійшли висновку, що саме в процесі учіннєвої діяльності формування суб'єктності особистості школяра сприяє розкриттю найважливіших його характеристик і забезпечує задоволення його основних потреб. Так, школяр в процесі учіннєвої діяльності виступає в ролі «діяча», який перебуває в умовах реальності стосунків із дорослими, які, в свою чергу, набувають ролі цілеспрямованого зовнішнього впливу. Учіння виступає особливою формою соціальної активності суб'єкта взаємодії з об'єктами та суб'єктами дійсності. Воно є

важливою умовою та одним із основних механізмів психічного розвитку особистості школяра: сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, вольових якостей, навичок самоконтролю, організації розумової діяльності, розвитку пізнавальних інтересів тощо. Це необхідний компонент будь-якої діяльності та процес засвоєння дитиною життєвого досвіду.

**Мета** даного дослідження – виявити основні критерії розвитку суб'єктності учнів 4-6 класів. Поставлена мета передбачає розв'язання наступних **завдань**, а саме: на основі аналізу суб'єктних підходів емпірично дослідити проблему становлення суб'єктності учнів при переході від початкової школи до середньої, визначити критерії сформованості суб'єктності молодших підлітків.

Для реалізації мети дослідження було використано наступні **методи** та методики: метод асоціативного експерименту (з метою визначення розуміння школярами образу «успішного учня»), метод анкетування (з метою визначення сприятливих факторів у становленні учня як суб'єкта учінневої діяльності) та методи факторного і частотного аналізу. Вибірку склали три групи досліджуваних: учні 4-го класу (24 особи), 5-го класу (23 особи) та 6-го класу (25 осіб) загальноосвітньої школи I-III ступенів №6 м. Житомира в загальній кількості 72 особи.

Дослідження включало два етапи емпіричного збору даних. На першому етапі нами було використано метод асоціативного експерименту, при застосуванні якого учасникам дослідження було запропоновано якомога швидше, не задумуючись, записати слова (асоціації), що спали їм на думку у відповідь на стимул «успішний учень». Було отримано 522 асоціації. З масиву «сирих» даних було відібрано 15 найбільш часто вживаних асоціацій, які і було покладено в основу шкали ранжування для вивчення семантичних особливостей образу «успішного учня» у свідомості учнів 4-6-х класів. Учасники оцінювали за 10-бальною шкалою рівень важливості зазначених якостей для успішного учня.

В результаті частотного аналізу масиву асоціацій досліджуваних було виявлено наступні групи найбільш вживаних понять на слово-стимул «успішний учень». У відповідях учнів четвертого класу найбільш вживаними асоціаціями виявилися: *відмінник* (66%), *справжній друг* (60%), *розумний* (63%), *вміє все робити* (50%), *улюбленець вчителя* (48%), *надійний товариш* (45%), *багато читає* (41%), *дисциплінований* (39,2%), *авторитет* (38%), *той, хто здатен досягати* (36,2%), *завжди робить уроки* (35,6%), *цікавий співрозмовник* (34%), *любить навчання* (33,3%), *особистість* (31,5%), *серйозний* (30%).

Група досліджуваних 5 класу на слово стимул «успішний учень» пропонує таку низку найбільш вживаних асоціацій, як: *відмінник* (70%), *розумний* (68%), *здібний* (60,3%), *унікальний* (55,3%), *талановитий* (53%), *винахідливий* (51%), *відповідальний* (49,3%), *багато читає/начитаний* (48%), *авторитет* (41,5%), *гарний друг* (40%), *сильний* (37,7%), *працьовитий* (37%), *самотійний* (35,3%), *особистість* (31%), *лідер* (30,3%).

Найбільш вживаними асоціаціями у відповідях шестикласників були такі: *багато знань* (58,3%), *лідер/староста* (57%), *гарний друг* (55%), *впевнений* (53%),



участь в олімпіадах (52,3%), самоорганізований (51%), дисциплінований (49,3%), активний (47%), багато над собою працює (42%), авторитет (38%), повага у вчителів (36%), цікавий співрозмовник (35%), наполегливий (34,3%), творча особистість (33,5%), самотійний (31%).

Дані результатів дослідження було опрацьовано за допомогою факторного аналізу. Ми отримали наступні результати.

По вибірці учнів 4 класу було виявлено два фактори, що пояснюють 60,2% дисперсії. До першого фактору (36,5 % дисперсії), який ми умовно назовемо **«інтелектуальний потенціал школяра»**, увійшли такі характеристики «успішного учня», як *розумний* (0,9), *відмінник* (0,85) та *той, хто здатний досягати* (0,67). Другий фактор, **«особистий статус учня»**, пояснює 23,7% дисперсії. До нього увійшли наступні характеристики: *наполегливий* (0,8), *надійний товариш* (0,81) та *улюбленець вчителя* (0,7). Аналізуючи отримані дані, легко помітити, що успіх в сфері навчання у поглядах четвертокласників виражається в більшій мірі через поняття статусної оцінки оточенням індивідуальних здібностей учня. Тобто, успішним учнем може бути тільки відмінник, надійний товариш та улюбленець вчителя.

Результати відповідей досліджуваних 5 класу було представлено у трьох факторах, що пояснюють 53,2 % дисперсії. Перший фактор (26,3 % дисперсії), до якого увійшли такі характеристики «успішного учня», як *здібний* (0,9), *талановитий* (0,85) та *винахідливий* (0,67), ми умовно назовемо **«пізнавальні здібності»**. Другий фактор під назвою **«пізнавальна активність»** пояснює 15,8% дисперсії та включає наступні характеристики: *працьовитий* (0,8) та *багато читає* (0,7). Третій фактор, що пояснює 10,7% дисперсії і включає такі характеристики: *самотійний* (0,87) та *відповідальний* (0,72) претендує на назву **«вольові особисті якості»**. Аналізуючи отримані дані досліджуваних п'ятикласників, помітна тенденція їхнього бачення успішного учня в інтеграції особистісних якостей, таких як: самотійний, здібний, працьовитий. Тобто успішним учнем може бути той, хто проявляє свої здібності та особисті якості в активній позиції.

За результатами відповідей шестикласників ми отримали наступну картину факторного аналізу. Було виявлено три фактори, що пояснюють 58,2% дисперсії. Перший фактор, під назвою **«активна позиція учня»**, має 18,5% дисперсії. До нього увійшли такі характеристики «успішного учня», як *активний* (0,9), *організований* (0,85), *самотійний* (0,7), *творчий* (0,71) та *впевнений* (0,67). Другий фактор пояснює 13,8% дисперсії і включає такі поняття: *допомагає* (0,82), *багато над собою працює* (0,81), *авторитет* (0,78) та *участь в олімпіадах* (0,7). Ми можемо умовно назвати його **«саморозвиток особистості»**. Третій фактор під назвою **«інтелектуаль»** (10,7% дисперсії), включає такі характеристики: *багато знань* (0,8) та *староста* (0,7). Отже, шестикласники сприймають образ успішного учня за кількома категоріями: статусна позиція, особистісні якості активного школяра та його спрямованість на саморозвиток.

Таким чином спостерігається позитивна динаміка формування суб'єктності учнів початкової та середньої школи. Якщо четвертокласники виділяють лише



один із критеріїв суб'єктності – це наполегливість, то учні 5-6 класів доповнюють дану категорію новими характеристиками. Зокрема, п'ятикласники називають вольові якості особистості учня (самостійність та відповідальність) у поєднанні з активною позицією суб'єкта учіннєвої діяльності. Шестикласники роблять акцент на активній позиції учня в процесі учіннєвої діяльності та на рефлексії власних здібностей, що сприяє саморозвитку особистості школяра.

На другому етапі дослідження був використаний метод анкетування, метою якого було виявити основні сприятливі чинники становлення учня як суб'єкта учіннєвої діяльності. За результатами анкетування ми отримали наступні дані.

На думку учнів початкової школи сприятливими чинниками для розвитку навчальної успішності є саме *особистісні якості школяра* («він повинен бути неледачий», «такий учень точно дисциплінований», «він уважний на всіх уроках»), *зовнішнє підкріплення*, яке виступає у якості підтримки референтних осіб (батьків, друзів, вчителів) та у якості матеріального заохочення («куплять планшет», «подарують собачку, велосипед» тощо). Таким чином, можна сказати, що зовнішня мотивація є основною умовою формування суб'єктності учнів 4 класу.

П'ятикласники поповнюють даний список такими поняттями, як *бажання вчитися, віра в себе, бути успішним у всьому*. Ми бачимо, що в учнів 5-го класу виникають і стають домінуючими внутрішні мотиви у питанні становлення суб'єкта в процесі учіння.

Досліджувані 6-го класу відмічають наступні значимі фактори у розвитку навчальної успішності: *відвідування позаурочних секцій та гуртків, цілеспрямованість, старання, впевненість у собі та у своїх діях, вміння багато працювати над собою*. Дані ознаки можна віднести до критерію активної позиції та розвитку саморегуляції особистості школяра в процесі учіння.

Таким чином, за результатами дослідження виявлено наступну позитивну динаміку формування суб'єктності молодших підлітків. На думку четвертокласників, сприятливими чинниками успішного навчання є особисті здібності учня та активізовані зовнішні мотивуючі фактори. У розумінні учнів 5-6 класів активність, свідомий підхід, певний рівень відповідальності за власний вибір та унікальність є тими критеріями, які сприятимуть покращенню навчальної успішності. А це в свою чергу і є критеріями розвитку суб'єктності особистості в учіннєвій діяльності.

**Висновки.** 1. Суб'єктність виступає як вища форма регуляції поведінки, як властивість, яка формується в процесі життєдіяльності та розкривається, переважно, у ставленні особистості школяра до самого себе, до оточуючих людей та явищ і знаходить свій прояв у конкретних діях, спрямованих на сфери життєдіяльності. Становлення школяра як суб'єкта учіннєвої діяльності зумовлює розвиток цілої системи взаємопов'язаних новоутворень, характерних для підліткового віку. 2. Емпіричні дані дослідження демонструють проблему становлення суб'єктності учнів при переході від початкової школи до середньої наступним чином. Спостерігається позитивна динаміка суб'єктності учнів від початкової до середньої школи. Для четвертокласників основними критеріями суб'єктності є інтелектуальні

здібності та наполегливість. Для учнів 5-6 класів перелік критеріїв доповнюється новими характеристиками: вольові якості особистості (самостійність та відповідальність) у поєднанні з активною позицією учня.

Здійснене дослідження не дає повної картини вивчення критеріїв сформованості суб'єктності молодших підлітків, що спонукає до подальшого їх вивчення в процесі учіння. Так перспективною є дослідження рівня суб'єктності особистості учня в контексті особистісного, соціального та діяльнісного компонентів суб'єктності молодших підлітків.

### Література

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. *Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии. Автореф. дисс. на соискание уч. степени к.п.н. URL: [http://orel3.rsl.ru/dissert/bogdanovich\\_t\\_v/EBD\\_321A\\_bogdanovichNV.pdf](http://orel3.rsl.ru/dissert/bogdanovich_t_v/EBD_321A_bogdanovichNV.pdf)
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. Москва: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика. Автореф. дисс. на соискание уч. степени д.п.н. URL: [http://ihtik.lib.ru/psychology\\_21dec2006/psychology\\_21dec2006\\_466.rar](http://ihtik.lib.ru/psychology_21dec2006/psychology_21dec2006_466.rar)
5. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015, № 1-2 (42-43). С.58-63
6. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С.14-19.
7. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога. Автореф. дисс. на соискание уч. степени д.п.н. URL: [http://lib.udsu.ru/a\\_ref/04\\_02\\_001.pdf](http://lib.udsu.ru/a_ref/04_02_001.pdf)
8. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Київ: Просвіта, 1996. 404 с.

**Котловий Сергій Анатолійович**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **МЕДІАЦІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ: ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ**

Сфера такої професійної діяльності, як соціальна робота, практично повністю заснована на організації переговорів між фахівцями і клієнтами, між різними соціальними службами та між самими фахівцями, які працюють з комплексними соціальними проблемами і соціальними конфліктами різних рівнів. Очевидно, що вміння ефективно організувати комунікацію і вести переговори є важливим для успішного вирішення професійних завдань, що стоять перед майбутнім фахівцем.

Слід зазначити, що фахівцям соціальної роботи дуже часто доводиться працювати з конфліктами, що виникають між клієнтами або між службами і клієнтом. З огляду на, що переговори між сторонами в конфліктних ситуаціях далеко не завжди закінчуються необхідним угодою, в практиці їх врегулювання з'являється особливий вид переговорів за участю посередника, а саме, медіація.

Важливим аспектом підготовки соціального працівника як медіатора є розуміння того, де і як може застосовуватися медіація і як самому підготувати або організувати медіацію. Практика роботи соціального працівника показує, що медіація як особливий вид переговорів є його основним інструментом в професійній роботі, втім, як і будь-якого фахівця, який працює з людьми в ситуації конфлікту.

Медіація – це переговори, так як вона має на увазі участь «третьої сторони», яка добре володіє ефективними процедурами переговорів і може допомогти людям в процесі конфлікту координувати дії, щоб вони були більш ефективними в процесі переговорів. Процедура медіації – це розвиток моделі переговорного процесу, до якого включено медіатора, що створює нові зміни і динаміку у взаєминах опонентів. Без переговорів не може бути медіації [1].

Процедура медіації має свої принципи [2]:

1) добровільність (кожна з сторін добровільно обирає рішення щодо участі у переговорах і усвідомлює, що рішення може бути досягнуте тільки шляхом співробітництва; можливість добровільного припинення процесу на будь-якому етапі);

2) конфіденційність (усе, що відбувається на медіації не розголошується ні медіатором, ні сторонами. За винятком ситуацій, коли сторони планують завдати шкоди собі чи комусь);

3) щирість намірів щодо вирішення конфлікту;

4) неупередженість посередника (нейтральність, безоціночність – під час процесу медіатор не займає позицію однієї з сторін, не оцінює їх, а в рівній мірі

допомагає обом. Медіатор є нейтральним відносно конфлікту (не «втягується» у суперечку) і, в той же час, щиро прагне допомогти сторонам знайти найкраще для обох рішення);

5) розподіл відповідальності (сторони несуть відповідальність за прийняття рішення та його виконання, медіатор – за дотримання правил та принципів процедури);

6) правомочність сторін;

7) неформальність та гнучкість процедури медіації.

Процес медіації складається з етапів, кожен з яких має свою мету і зміст:

Етап 1. Підготовка до медіації.

Етап 2. Вступна частина медіації (вступне слово медіатора).

Етап 3. Розповіді сторін.

Етап 4. Розв'язання проблеми.

Етап 5. Укладання та підписання угоди [2].

Для успішного проведення медіації необхідно, щоб перехід до наступного етапу відбувався після того, як буде досягнуто всі цілі на попередньому.

Таким чином, медіація – це ефективна технологія роботи соціального працівника з вирішення соціальних конфліктів та суперечок.

### Література

1. Котловий С. А. Соціально-педагогічний зміст медіації у конфліктних ситуаціях. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 3. С. 211-214.

2. Юридична енциклопедія / ред. кол. Ю. С. Шемшученко. К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. Т. 3. 792 с.

**Кучик Наталія Валеріївна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Литвинчук А. І., кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології розвитку та консультування

## **ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ ВЧИТЕЛІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Перетинаючи віковий поріг із дитинства у пубертатний період, діти проходять через велику кількість анатомо-фізіологічних змін. Саме цей період і визначають одним із найкризовіших. І якщо провідною діяльністю до початку підліткового віку є навчальна діяльність, то з перетинанням цього вікового рубежу вона змінюється на спілкування. Саме в спілкуванні дитина шукає себе, ідентифікує, визначає своє місце в соціумі. Увесь процес спілкування пройнятий напругою, оскільки соціальна ситуація розвитку підлітків (їх взаємодія з дорослими та однолітками) може бути суперечливою.

На думку Н. Токаревої, одна із систем може переважати у життєдіяльності підлітка: спілкування з дорослими може приносити більше задоволення порівняно із спілкуванням з однолітками, і навпаки [5]. Моральні норми і цінності системи «підліток – дорослий» суперечать нормам і цінностям системи «підліток – одноліток». Підлітки протиставляють себе дорослим, активно завойовують нові позиції, що є продуктивним для формування самостійності особистості.

Складність соціальної ситуації дорослішання обумовлює подвійність потреб підлітків: вони прагнуть виявлення самостійності та рівності у стосунках із дорослими і, водночас, потребують захисту та опікування [3].

Результати сучасних досліджень показують, що існують три основні типи стосунків, які певним чином впливають на мотиви, форми та зміни у спілкуванні дорослих і підлітків [3]. Перший тип – регламентоване спілкування. Це стосунки, які основою взаємодії вважають офіційні права та обов'язки як дорослих, так і дітей. Другий тип – нерегламентоване або «довірливе» спілкування. Це контакт, який потребує розуміння партнерів по спілкуванню, прагнення емоційної взаємодії та допомоги. І, нарешті, третій тип – неорганізоване, випадкове спілкування. Такі стосунки не потребують жодних зусиль, у них зовсім не обов'язкова прихильність, а стосунки між комунікаторами можуть сягати байдужості один до одного.

Переходячи на новий етап розвитку, підлітки відчують загострену потребу в ідентифікації. І співвідносити вони хочуть себе саме із дорослими. Вони хочуть, щоб їхнє відчуття дорослості відчували не лише вони самі, але й

щоб це бачили, сприймали і поважали інші. Загострення цього бажання має тверде підґрунтя: значні зрушення і видозміни фізичного розвитку, початок статевого дозрівання та постійна потреба у спілкуванні. Та найголовніше те, що всі ці зміни усвідомлюються самим підлітком.

Підлітки в більшості випадків прагнуть до довірливого, нерегламентованого типу стосунків із дорослими. Це створює сприятливі можливості для реалізації такої потреби спілкування, як вирішення характерної для цього періоду проблеми пізнання самого себе, своїх можливостей і свого місця у житті.

Особливо сприятливими бувають ситуації довірливого, нерегламентованого спілкування, коли дорослий виступає в якості друга. З ним легко проводити час, знаходити теми для розмов, а також займатися спільною діяльністю. Такий тип стосунків допомагає підлітку по-новому подивитися на світ дорослих і, завдяки йому, набутти самостверджувальних позицій для власного життя. В результаті цього створюються глибокі емоційні і духовні контакти з дорослими, які підтримують підлітка в складних чи критичних життєвих ситуаціях [1].

На відміну від молодшого шкільного віку, де педагог є беззаперечним авторитетом автоматично від того, що він є наставником, підлітковий вік ускладнює взаємостосунки: все пізнається через суперечності, відвоювання власної території та ідентичності, а педагогу необхідно завоювати авторитет.

Стосунки в площині «педагог – підліток» є найбільш досліджуваною темою в психолого-педагогічних дослідженнях. Про любов до дітей, про емпатію вчителя завжди багато говорили і ніхто не заперечував значущості цієї проблеми, але не варто забувати і про те, що ефективність взаємодії дотягнеться лише тоді, коли вона буде позитивною для обох сторін. Також слушно зауважити, що хоч педагогічній психології і присвячено багато праць та досліджень, але зі зміною епох, ідеалів та системи освіти, стрімким розвитком науки і техніки, сучасні підлітки відрізняються від підлітків, скажімо, навіть періоду початку незалежної України.

Тому й підходи до ефективної взаємодії міняються. В сучасному світі не існує уже такого поняття як «еталон вчителя», який, припустимо, існував ще у 80-х роках минулого століття. Натомість, сучасний учитель виступає партнером під час навчального процесу, наставником та радником у позаурочній діяльності.

Учні старших класів критично ставляться до вчителів, які з ними працюють. Для них не так важливий рівень знань педагога, як його спроможність зрозуміти, співпереживати, вміння пробачати помилки. Тобто емпатійність в суб'єкт-суб'єктній взаємодії є фундаментом для розвитку в учнів автономності, збільшення рівня IQ, зменшення рівня вандалізму, розвитку самоповаги та ін. [4, с. 386]. К. Бютнер розглядає емпатію як сукупність рис особи педагога, які дозволяють користуватися йому власними відчуттями в навчальній ситуації, як індикатор відчуттів дітей і групового настрою взагалі, як спосіб, що забезпечує



успіх у взаємостосунках з учнями [1]. Ідентифікація (ототожнення) як механізм емпатії є способом розуміння іншої людини на основі її усвідомленого чи неусвідомленого уподібнення характеристикам самого суб'єкта. Ідентифікація сприяє переносу суб'єкта в позицію іншої людини. У процесі такого проникнення засвоюються особистісні смисли, що допомагає зрозуміти внутрішній стан, наміри, мотиви, почуття іншої людини [2].

Оскільки провідна потреба підлітка – це спілкування, то дуже важливою категорією розвитку взаємодії з педагогами є комунікація, як під час навчального процесу, так і поза ним. Тому комунікативний, з почуттям гумору, тактовний, інтелектуальний вчитель має більше шансів завоювати авторитет серед своїх учнів. Не останнє місце в сприйманні свого наставника відіграє і зовнішній вигляд: він має бути стильним, молодим, чарівним.

Отже, аналіз наукової літератури показав, що сприймання педагогів учнями старших класів є досить складним явищем. Адже тут задіяний як емоційний, так і оцінний компоненти. Та найбільша складність полягає в тому, що характер цих компонентів має динамічний характер вияву, і передбачити його на найближче майбутнє фактично неможливо. Оцінний компонент дає змогу зрозуміти бачення учителя учнями, його особистісні і професійні якості. Емоційний компонент презентує сприймання педагога, відношення до нього. Саме відношення учнів до вчителя – один з головних чинників, який визначає їхню загальну задоволеність, засновану на саморозвитку особистості підлітка. Тому, на противагу поширеній думці про те, що популярність вчителя залежить від його вміння викладати свій предмет, дослідження багатьох науковців показали: основою міцних і ефективних взаємостосунків між вчителем та учнями є емоційний компонент взаємодії між ними.

### Література

1. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. Москва: Педагогика, 1991. 144 с.
2. Гуцало Е. У. Вікова психологія: курс лекцій. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2004. 187 с.
3. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 7. С. 370-380.
4. Психология человека от рождения до смерти. Серия «Психологическая энциклопедия». Санкт-Петербург: прайм-Евразия, 2002. 656 с.
5. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг. 2014. 309 с.
6. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequence. New Jersey, London, 1985. P. 386-388.

**Москалюк Оксана Іванівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
*Хмельницький національний університет*  
*м. Хмельницький, Україна*

## **ОРГАНІЗОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ**

Сучасний інститут вищої освіти покликаний відігравати провідну роль в оновленні усіх галузей виробництва, швидкому впровадженню досягнень науки і техніки. Система навчання та професійної підготовки має спрямовуватись на розв'язання багатьох проблем, що виникають у зв'язку з прискоренням процесу глобалізації, зростанням безробіття та незайнятості молоді, пошуками шляхів адаптації до стрімких соціальних змін, розвитком інформаційних та комунікаційних технологій, зростанням обсягу інформації, інтенсифікації процесу навчання тощо.

Інновації в системі вищої освіти пов'язані, в першу чергу, зі змінами моделей навчання: пасивної (традиційної), активної та інтерактивної. Залишаються в силі вимоги, які стосуються:

- орієнтації усього навчального процесу на особистість студента, на його потреби та інтереси, забезпечення належного зворотного зв'язку у системі «викладач – студент» (особистісно-орієнтований підхід);
- використання модульних технологій навчання (кредитно-модульна система організації навчального процесу);
- компетентнісної орієнтації освіти;
- запровадження інтегрованого навчання;
- використання інформаційних технологій у навчальному процесі;
- впровадження дистанційного навчання;
- збільшення обсягу самостійної роботи (у т.ч. комп'ютерна підтримка самостійної роботи);
- впровадження нових інтерактивних технологій тощо.

Усі зазначені підходи посилюють увагу до проблем теорії та практики професійної освіти, сприяють пошуку нових шляхів організації пізнавальної діяльності студентів.

Організованість студента – важлива складова становлення його особистості та одночасно – результат його розвитку. Проблему організованості особистості висвітлювали у своїх працях Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Сухомлинський, С. Якобсон та ін.. Зокрема, у дослідженнях представлений широкий діапазон тлумачення поняття «організованість». Ця дефініція розглядається як:

- особистісне утворення, властивість, риса;

- компонент вольової сфери особистості;
- складова свідомої саморегуляції;
- умова самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку;
- чинник самоконтролю;
- показник адекватної самооцінки та рівня домагань;
- регулятор планування та упорядкування діяльності;
- механізм відповідальності (відповідальне ставлення до себе та інших);
- основа організаторської діяльності;
- характерне уміння усвідомленої регуляції поведінки;
- компонент ділових якостей;
- відображення ставлення до розумової праці;
- показник академічної успішності;
- фактор самостійної роботи;
- основа навчальної самостійної діяльності тощо.

Принципово важливим для організованості є твердження І. Канта стосовно того, що людина може вискакувати із горизонталі звичайного емпіричного ряду, із визначення себе – своїх дій, реакцій, взаємодій – попередньою причиною, і може сама ставати джерелом свого вчинку, інакше кажучи, може виходити із заплутаності причин та наслідків і ставати суб'єктом своїх дій [1].

Як зазначає М. Савчин, організованість – це характерне уміння людини керуватися у своїй діяльності твердо накресленим планом [2, с. 51]. Поняття організованості дотичне до понять самоорганізації, саморегуляції, самостійності, активності, самодисципліни, організації діяльності, але не є тотожним з ними. Очевидним є і те, що названі терміни не вичерпують поняття організованості студента у навчальній діяльності.

У вищій школі організованість тісно пов'язана і з навчальним *процесом*, і з його *результатами*. Вона є об'єктивною передумовою успішного навчання студента, передбачає його пізнавальну активність, готовність до самостійної розумової та практичної діяльності, інтерес до засвоєння знань. Студент, який хоче оволодіти знаннями, повинен докласти чимало власних зусиль для цього – організувати свою діяльність, сконцентрувати увагу, включити мислення, пам'ять, волю.

Варто зазначити, що організованість студента може мати різні характеристики, різні рівні та різну результативність. Міра організованості виявляється також вимогливістю до себе: чим вимогливіша до своєї поведінки та дій людина, тим більше вона поважає себе.

Не варто залишати поза увагою і те, що організованість мобілізує внутрішні сили студента, синтезує процеси інтелектуального пошуку: аналізу послідовності дій, відпрацювання операцій, осмислення результатів своєї діяльності. Студент відчуває потребу у тому, що у нього є необхідність щось самостійно зрозуміти. Пошуки самостійних шляхів розв'язання проблем, перегляд різних варіантів відривають студента від певного алгоритму, зразка,

дають простір для роздумів і про характер змісту навчання, і про умови діяльності, і про свої можливості.

Результати організованості студента включаються у процес саморегуляції ним своєї навчальної діяльності за різних обставин та умов. Здатність до саморегуляції сприяє формуванню звички покладатися на себе, не розраховувати на керівництво ззовні, виробляти самостійну позицію. Він (студент) намагається сам створювати плани, самостійно реалізовувати їх, виважено ставитись до зовнішніх вимог та приписів, покладає на себе відповідальність за свої дії, вчинки та результати діяльності.

Таким чином, вимоги, які висуваються до студентів у контексті нових підходів до навчання, вимагають удосконалення професійного навчання у вищій школі. Важливу роль у цьому процесі відіграє організованість як суттєва характеристика саморозвитку та складова майбутнього успіху. Різні аспекти її формування спрямовані на зміну своєї особистості, свідому роботу над собою, активну участь у діяльності. Поєднання багатьох показників організованості студентів забезпечує дидактичний ефект: потяг до самостійного засвоєння знань, бажання мати свій погляд на ці знання, відстоювання своїх переконань, орієнтація на мобілізацію власних зусиль, організація власного навчання, коригування самоосвіти та самовдосконалення.

### **Література**

1. Кант І. Критика практичного розуму. Київ: Юніверс, 2004. 240 с.
2. Савчин М.В. Якщо бажаєш щасливим бути: Основи психологічних знань та психологічної культури для старшокласників і юнацтва. Дрогобич: Відродження, 1997. 168 с.

**Павлик Надія Павлівна**

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Значення неформальної освіти у професійному становленні та особистісному зростанні експертів вивчалось нами задля визначення ролі та характеру участі впливу неформальної освіти на побудову кар'єри у соціальній сфері. Участь у опитуванні взяли 39 респондентів, які характеризуються достатнім досвідом роботи у сфері неформальної освіти та досвідом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, наявністю наукових та науково-популярних публікацій, високою соціальною та громадською активністю та представляють різні регіони України [3]. Спосіб формування вибіркової сукупності – метод снігової кулі, згідно з яким фахівці, які реалізують неформальну освіту майбутніх фахівців соціальної сфери і, відповідно, мають значний досвід у досліджуваній проблемі, називають 5-10 найкомпетентніших у цій сфері фахівців [2].

Розроблена авторкою Анкета експертного оцінювання ролі неформальної освіти у професійному зростанні майбутніх фахівців соціальної сфери містила окремий блок питань закрито-відкритого типу, спрямований на визначення ролі та місця неформальної освіти в житті експерта, тобто виявлення ступеню розуміння ним змісту неформальної освіти як особливої форми фахового навчання та соціального виховання [4].

На запитання про досвід участі у неформальній освіті були одержані такі відповіді: «Так, постійно» – 16/7; «Так, час від часу» – 8/7; «Так, але рідко» – 0/0; «Ні, такого досвіду не маю» – 0/1 (перший представлений результат відповідає показнику наукової експертизи, другий – соціальної експертизи; загальні результати являтимуть собою суму обох поданих цифр).

Як видно із результатів, серед експертів, які взяли участь у опитуванні (наукова експертиза) не має жодного, хто б не мав досвіду участі у неформальній освіті. Переважна більшість експертів (67%) постійно беруть участь у неформальному навчанні. Серед опитаних, яких не віднесено до експертної групи наукової експертизи за об'єктивними показниками, 47% постійно навчаються у системі неформальної освіти; 47% мають досвід неформального навчання час від часу.

Таким чином, роль неформальної освіти для забезпечення власного фахового й особистісного зростання є вкрай високою, вона визначає статус людини у науковому, громадському, соціальному секторах та на сьогодні є необхідною вимогою професійної самореалізації.

Характер цього впливу на окремі професійно значущі риси соціальної активності експертів представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

**Оцінка впливу неформальної освіти на власний особистісний та професійний розвиток експертів\***

№	Сфери	Наукова експертиза	Соціальна експертиза	Експертне опитування загалом
1	Професійні компетенції	4,33	4,53	4,41
2	Громадська ініціативність і активність	4,42	4,40	4,41
3	Здатність до сталого особистісного зростання	4,46	4,60	4,51
4	Мотиваційно-ціннісна сфера	4,25	4,40	4,31
5	Афективно-чуттєва сфера	3,92	4,13	4,00
6	Когнітивно-гносеологічна сфера	4,33	4,20	4,28
7	Практично-діяльнісна сфера	4,71	4,60	4,67

\* Оцінювання за 5-ти бальною шкалою, де 1 – найнижчий бал, 5 – найвищий; у таблиці представлено середні показники

Найвище експертами оцінено вплив неформального навчання на розвиток практично-діяльної сфери (середній бал 4,71; в узагальнених даних обох груп – 4,67 бали). Тобто, найвищий вплив неформальна освіта має саме на формування умінь, навичок і досвіду діяльності.

Друге рейтингове місце посідає вплив неформальної освіти на здатність людини до сталого особистісного зростання (4,46 балів у науковій експертизі, 4,51 бали за загальними результатами опитування). Тобто, окрім професійного вдосконалення, участь у неформальній освіті дає можливість учасникам задовольнити потреби особистісного зростання, розвитку, самовдосконалення.

Загалом, результати опитування підтвердили 2 провідні характеристики неформальної освіти, описані у науковій літературі й підтверджені емпірично:

1) її практико-орієнтованість (відповідність фаховим потребам та надання інструментів для підвищення ефективності діяльності);

2) постійність та неперервність впливу на особистісне зростання учасників, яке ми пов'язуємо з забезпеченні потреби людини у позитивному самоприйнятті, самоповазі, саморозвитку.

### Література

1. Новосад В. П., Селіверстов Р. Г. Методологія експертного оцінювання. Київ: НАДУ, 2008. 48 с.
2. Орлов А. И. Теория принятия решений. Москва: Изд-во "Март", 2004. 656 с.



3. Павлик Н. П. Експертна оцінка результативності неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2018. Вип. 4 (95). С. 145-151.

4. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2018. 350 с.

**Свобода Вікторія Вікторівна**

студентка спеціальності «Початкова освіта»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Підлужна Г. В., кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови

### **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

Щоб порозумітися, недостатньо розмовляти однією мовою чи розуміти значення використаних слів. Часто велика кількість інформації під час спілкування залишається поза увагою: міміка, поза, жести, емоції, дії. Хоча все наше існування пронизане почуттями й емоціями, однак розуміємо та керуємося ми ними по-різному. Уміння усвідомлювати свої почуття, керувати ними, розпізнавати почуття інших людей та будувати стосунки називається емоційним інтелектом. Його складниками є 4 основні компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння, управління взаємовідносинами [3].

Велика кількість зарубіжних та вітчизняних учених, які досліджують емоційний інтелект, стверджують: він відрізняється від інших інтелектуальних здібностей тим, що є не вродженою, а набутою здібністю [2; 3; 5; 6]. Хоча більшість основних емоцій та їх вираження є вродженими, навчання відіграє важливу роль у їх зміні та вдосконаленні. Саме тому розвиток емоційного інтелекту є одним із провідних напрямків навчально-виховного процесу сучасної школи. Дослідження показують, що розвиток емоційного інтелекту особистості сприяє формуванню вмінь ефективно спілкуватися, розвивати дружні відносини, вести переговори в складних ситуаціях, бути лідерами у своїй галузі [4; 5].

У системі початкової освіти одним із основних навчальних предметів є літературне читання – складова мовно-літературної освітньої галузі. У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення й поняття, *збагачується емоційно-чуттєвий досвід* [1, с. 44; 192].

Дослідження вчених доводять, що читання художніх творів впливає на формування емоційного інтелекту школярів [4; 5]. Дитина формує уявлення про навколишній світ, правила й етичні норми поведінки, морально-естетичні почуття безпосередньо через власне ставлення до героїв художнього твору та до описуваних у ньому подій. Якщо герой твору справив на дитину позитивне враження, то дитина намагатиметься наслідувати його у власних вчинках і стосунках з іншими. Осмислення змісту художніх творів, у яких описано почуття та вчинки дійових осіб,

викликає в учня співпереживання, дає можливість зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Для формування емоційного інтелекту учнів початкових класів необхідно створити відповідне освітнє середовище з позитивним емоційним кліматом, відповідною психолого-педагогічною підтримкою, а також забезпечити емоційний зміст матеріалу. Наприклад, під час ранкових зустрічей, що проводяться в новій українській школі на початку уроків, діти вчаться оцінювати свій настрій і виражають це мімікою та жестами, а однокласники відгадують настрій товариша.

На уроках літературного читання вчитель має звернути увагу школярів на те, які емоції вони та інші люди відчувають у різних життєвих ситуаціях. Учні пропонуються емоційно збагачені завдання, які вони виконують у групах та парах. Наприклад, під час виконання вправи «Зіграй емоцію» вчитель (або учень) описує емоцію людини (страх перед чимось; радість від отримання нагороди; сором'язливість тощо), а діти передають це мімікою та жестами. Емоційний зміст навчального матеріалу реалізується завдяки використанню цікавих фактів, яскравих прикладів, інформації, що відповідає потребам та інтересам учнів.

Особливостями емоційності навчального матеріалу є: новизна; його практичне значення для дітей; цікавість; зв'язок із реальним життям. Наприклад, вправа «Як ти себе почуваєш?» викликає в дітей зацікавленість, оскільки є новою, незвичною. Вона виконується по колу. Кожен учень уважно дивиться на свого сусіда ліворуч та намагається вгадати, як той себе почуває, а потім розповідає про це. Дитина, стан якої описується, слухає й погоджується (або ні) з розповіддю, доповнює її. Ця вправа, за умов систематичного виконання, сприяє розвитку емпатії.

Отже, сенс розвитку емоційної сфери молодших школярів полягає в тому, щоб формувати в них уміння вибудовувати гуманні, конструктивні стосунки з іншими людьми й досягати успіху в своєму житті. Уроки літературного читання в сучасній початковій школі є важливим засобом розвитку емоційного інтелекту учнів. Підвищенню його рівня значною мірою сприятиме сучасне методичне забезпечення навчального процесу, міжособистісна взаємодія його учасників та психологічний мікроклімат у дитячому колективі.

### Література

1. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ: Світоч. 2019. 336 с.
2. Grewal, D. D. & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339.
3. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York, NY. Bantum Books.
4. Підлужна Г. В. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти (лінгвометодичний аспект). *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 29-33.

5. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / за заг. ред. О. А. Атемасової. Харків: Ранок, 2010. 176 с.
6. Salovey, P., & Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1989, 9 (3), 185-211.

**Фриз Ірина Володимирівна**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ**

Відповідальність має важливе значення у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства в цілому. Водночас, її дослідження ускладнюється відсутністю чіткої розробленої загальної теорії відповідальності (Г.О.Балл, К.Муздибаєв, В.П.Прядеин та ін.). Поняття відповідальності тісно переплетене з іншими психологічними поняттями, соціальною та юридичною відповідальністю, філософським трактуванням. Актуальність дослідження відповідальності як психологічного поняття обумовлена необхідністю формування зрілої позиції людини, яка здатна брати на себе відповідальність, особистісно зростати, самоактуалізуватися та ефективно управляти власним життям.

В літературі відсутня узгодженість щодо розгляду відповідальності. Найчастіше, в психологічній науці вона розглядається в контексті вольових якостей (Д.О.Леонтьєв, К.Муздибаєв та ін.). Досить широко розглядає відповідальність В.Г.Сахарова і трактує її як «готовність відповісти, дати відповідь, відізнатися», що передбачає усвідомлення такої готовності і прийняття авторства подій власного життя. Вчена розглядає відповідальність також через поняття «сам», «самостійність, самовизначення» [2, с. 193].

Відомий дослідник відповідальності К. Муздибаєв розглядає відповідальність, як властивість особистості, та виділяє такі її ознаки: точність, пунктуальність, вірність особистості в виконанні обов'язків та її готовність відповідати за наслідки своїх дій [1, с. 25].

Аналіз різних джерел показав, що не має узгодженості у розгляді поняття відповідальності. Так, в екзистенційному підході (Ж.-П. Сартр, І.Ялом, В.Франкл) відповідальність розглядається, як здійснення вибору з усього спектру можливостей. Для визнання людиною особистої відповідальності за свої дії мінімально необхідним є «погляд назад»: визнання себе автором і прийняття наслідків здійснених дій [3, с.41].

З позиції теорії локусу контролю відповідальність пов'язують з соціальною зрілістю та просоціальною поведінкою. Так, зокрема, А.Реан, у своїх працях, вказує на важливість людини в задоволенні такої потреби, як потреба в самоповазі та визнанні. І спосіб задоволення цієї потреби залежить від інтернальності чи екстернальності особистості.

В психології управління відповідальність розглядається із позиції дисциплінованості та максимально ефективного ставлення людини до своїх

обов'язків і вважається досить дієвим засобом впливу на діяльність людини та колективу в цілому.

Водночас, вченими виділяється відповідальність нав'язана – це відповідальність, яка закріплена за людиною ззовні суспільними структурами, та особиста відповідальність – це відповідальність, яку людина сама бере на себе в результаті усвідомлення здійсненого вибору [3, с. 38]. Можна допустити, що ці види відповідальності важливо розрізняти в процесі формування. Спочатку відповідальність є нав'язаною ззовні, зокрема батьками, соціумом, і лише пізніше з юнацького віку, вона може інтегруватися в структуру особистості та бути внутрішньою.

Питання виділення чинників, які впливають на формування особистої відповідальності та сприятимуть становленню особистого зростання і самоактуалізації є досить актуальним та залишаються мало дослідженим. Вчені стверджують, що відповідальність не дана людині від народження, вона формується в ситуаціях, які вимагають її прояву. Кожна конкретна діяльність впливає на формування відповідальності і лише в конкретній діяльності можливий її прояв.

Дослідження О.В. Чумакової показують, що для формування відповідальності важливими є такі навички: як здатність до аналізу альтернатив, прогнозування наслідків і здійснення, на цій основі, усвідомленого вибору. Лише поєднання цих складових, на думку авторки, є реальним інструментом управління власним життям [3, с. 41]. Отже, можна припустити, що особисту відповідальність можна ефективно формувати з юнацького віку, але важливо, щоб дитина ранніх вікових періодів також мала елементи відповідальної поведінки, які б були пов'язані з конкретною її діяльністю.

Узагальнюючи наведені вище дослідження, можна зазначити, що на процес формування відповідальності впливають такі особливості, як комунікабельність, вміння досягати цілі та впевненість у собі, інтернальність. Також виявлено, що емпатія, терпимість, мотивація досягнень та адекватна самооцінка сприятливо впливають на розвиток та формування відповідальності.

### Література

1. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. 240 с.
2. Сахарова В.Г. Психология ответственности и возможности ее исследования. *Вестник гуманитарного института ДВГМА*. № 2. Владивосток, 2001. С. 191-199.
3. Чумакова Е.В., Лукянова С.П. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности. *Вестник ЮУрГУ*. 2009. № 18. С. 37-42.



## Розділ 6

# ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Victoria Barayeva,**  
Master of Science in Psychology,  
Certified Nutrition Counselor, CMCH,  
Author and Host of “The Health Wave”  
*Atlanta, Georgia, USA*

## **PRACTICAL ASPECTS OF BEHAVIORAL CHANGE DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF ADOPTING A HEALTHY LIFESTYLE**

Adopting a healthy (new) lifestyle sounds much easier than it is in reality. "Starting a new life Monday" mentality fails most of the time. For instance, the failure rate for reaching normal weight for morbidly obese people is 99.92% for men and 99.85% for women. In other words, the chance that a 500 pound person will lose 25 pounds and keep it off for just one year is 12.5%. Let's delve into this problem that has become the pathological scourge of our century.

We fail to produce the desired result because we fail to understand the meaning and the complexity of the issue, subsequently, unable to see the strategic roadmap to achieving the goal. That's right, the goal! Adopting a healthy lifestyle first and foremost should be set as a bigger goal. We will return to this thought later.

Adopting a new lifestyle means changing our behavior long-term. And that change is multidirectional with many aspects of one's life: diet, exercise, dependencies, daily schedule, daily activities, etc. Changing behavior is one of the hardest things one has to do in his lifetime. This is a well researched area and there are many systems and approaches out there supporting one another that can be successfully applied in achieving one's goal. They are based on the behavioral modifications that are often either underestimated or unconsidered, yet crucially important within the realm of human psychology.

To quickly summarize, adopting a healthy or new lifestyle with its multidirectional aspects implies changing behavior, which in its turn, boils down to forming new habits. During lifetime, the human brain develops and stores behavioral patterns that manifest themselves as habits. Habits, good ones and bad once are automatic and are hard to break. A learned new skill, new behavior, a new habit also has to become automatic. This is the key to internalizing the change. Unsurprising resistance to making it a successful journey often is observed in my practical work with clients.

**1. We are quickly affected by negative thoughts and emotions.** It comes naturally. It is easier to follow the negative tone of one's self being. According to Dr. Pam Popper, we tell ourselves stories that provide reasons for reacting certain ways.

We tend to create either resistance thoughts that provide barriers to change or permission thoughts that give us reasons to continue bad habits. Examples of resistance thoughts: “this sounds like a lot of work”, “I am just a rebel - I have trouble following directions”, “I just can’t be consistent”. Examples of permission thoughts: “I’ve been good for a long time, therefore...”, “I’ll start back tomorrow”, “I deserve a treat”.

Rewriting the story instead helps forming more effective commands for the brain: “I have been good for 5 days, so I don’t want to blow it. How about taking a small low-fat snack and going out for a walk?”

This way we help ourselves form a new behavioral pattern, which eventually can be fixed as a new habit. (Dr. Neal Barnard).

**2. We are motivated by a sense of fear, guilt, and regret.** Feeling guilty about not eating healthy earlier in life and learning to fear catching a deadly disease aren’t the strong motivators in learning a new lifestyle. All health experts agree that success is rooted in positive thinking.

**3. We want to accomplish a lot in a short time span.** We fail to understand that forming new habits, making a change is a process. It’s almost never possible to do it overnight. Although such cases exist, they are rather the exclusions to the rule. Usually, the overnight shift is made by people whose health condition doesn’t permit them to adopt the change slowly. But even then, under the circumstances of the new and uncomfortable lifestyle, it takes time to form solid good habits. During that process, big and vague has to be broken down into small, specific concrete tasks. “I will stop eating late at night” best be turned into “I will eat my dinner at 6.30 pm every night and will be done by 7pm.”. That statement leads to a realization that breakfast and lunch should also have set times. Small realistic tasks help to accomplish bigger goals and repeated day in and day out become entrenched into a habit.

But we tend to create shortcuts and give ourselves too many tasks hoping we can handle them. This sets unrealistic demands and a quick disappointment in our own abilities. Forming just one new habit at a time is crucially important.

**4. We do not use specific tools and strategies.** Just like fixing a car or learning a new language requires specific tools and strategies, each one of us owns a whole toolbox of instruments for creating a new habit that we neglect to use. The list is quite extensive:

- a. Setting goals and planning (making a to-do list; if it is on the paper, it will be done)
- b. Developing a motivation statement (it helps to stay on track long term versus relying on willpower)
- c. Controlling our environment (setting our surroundings for success)
- d. Time management (everything should be scheduled, even grocery shopping time and gym sessions)
- e. Expanding our knowledge of the health and nutrition topics (taking classes, reading books, expanding knowledge base of healthy recipes, taking cooking classes)
- f. Developing and planning menus (can ensure a painless and more accurate way of learning to practice healthy eating)

- g. Learning to tolerate discomfort (novelty is always challenging and creates discomfort, no progress is made without it)
- h. Overcoming procrastination (helps avoid stress, tension, and bad feelings)
- i. Building support system (we are social creatures and having a support group makes a big difference in building self-confidence)
- j. Journaling (helps to stay accountable and on track)

The use of these tools and the mentioned above psychological aspects of human nature until new good habits become default decisions has proven its surefire way to success in my personal practical work with clients, who have come with a vast spectrum of health problems seeking their roadmap to a healthier lifestyle.

K.L. came desperate to lose weight, improve diabetes and blood pressure. She had tried numerous diets to no avail. Working together we developed a strategic plan with a system of accomplishing concrete assignments, small changes on a bi-weekly basis. K.L. used the tools of planning, journaling, group support, and positive reinforcement. In the course of 1 year she lost 50 pounds and observed a significant improvement in her daily blood sugar and blood pressure levels.

T.L. came to change his addictive habits toward sugar consumption, to improve blood cholesterol, and to learn healthy cooking despite his severe ADD. In the course of 5 years, using the strategies of goal setting, planning, taking cooking classes and consultations, studying books and documentaries, planning meals and lifestyle changes, T.L. significantly advanced toward his goal.

### References

1. Pamela A. Popper, Ph.D., N.D. Basic Principles of Behavioral Change. Part 3.
2. Neal Barnard, M.D. Breaking The Food Seduction.

**Karamyan Marietta**

DSc (Psychology), Associate Professor,  
Associate Professor of Department of Psychology  
*National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek*  
*Tashkent, Uzbekistan*

**PSYCHOSOCIAL RESOURCES OF HEALTH EDUCATION FOR YOUTH**

Valuable attitude towards health is one of the key questions in the modern social psychology of health. Social-psychological understanding of valuable health attitude is based on biopsychosocial model of health and illness and ecological paradigm towards health [e.g. 4]. These models consider psychosocial factors which may contribute to health and illness. For instance, behavioral risk factors related to tobacco, alcohol and drug use, unhealthy diet, sedentary lifestyle, low level of adherence to prescribed medical screening and prevention treatment and many other factors raise significant issues. According to World Health Organization's (WHO) statistical data, 80% of premature heart attacks and strokes could be prevented if people follow healthy diet, regular physical activity and do not use tobacco products. The statistics shows that road traffic injuries are the leading cause of death and disability for children and young adults aged 5-29 years, and most of these cases occur due to vulnerable road users [3]. These facts clearly demonstrate that health education may contribute to the formation of valuable attitude towards health.

Health education is considered as one of the key tools in the context of health promotion. According to WHO, health education 'comprises consciously constructed opportunities for learning involving some form of communication designed to improve health literacy, including improving knowledge, and developing life skills which are conducive to individual and community health' [2]. In other words, health education is any combination of educational technologies which aimed at helping individuals and communities to improve their health by increasing health awareness or changing their health attitudes.

Social psychological models of health education are directed to formation of appropriate healthy practices in different high-risk life situations, training of skills to resist social pressure and development of decision making skills. These models are based on social psychological theories of health behavior, including Theory of Planned Behavior, Theory of Social Learning. Social psychological models of health education are based on idea of developing education. It is a social psychological idea because it considers subject-subject interaction of educator/teacher and pupils, their collaboration; children's activity, their individual, age and gender differences, motivational and emotional behavioural peculiarities. For example, normative beliefs of adolescent about smoking may be associated not only and not so much with negative attitudes of adults towards this habit. The adolescent's beliefs are primarily related to his or her perception of smoking as a way of self-expression, as a way to achieve a status position in the reference group. Therefore, social psychological models of health

education are oriented on creation of such environmental conditions in relation to smoking that this habit would become unattractive for adolescents.

One of the main concepts in the social psychological models is health behaviour and creation of conditions for its change. The researchers emphasize the multidimensionality of health behavior which allows to define targets for its modification [e.g. 1, 5]. Healthy nutrition and physical activity are one of the most key components of health behaviour which significantly contributes to maintenance of health, prevention of diseases and coping with their negative consequences. That is why some research data on psychosocial aspects of healthy nutrition and physical activity are discussed in this thesis.

The participants (teenagers' sample of 200 girls and boys, young people' sample of 229 participants) were asked to indicate how well the specific health actions described his/her typical behaviour and to answer psychological questionnaires. Health practices were studied with the help of list of items which compose healthy nutrition (e.g. 'Eat sensibly', 'Avoid eating fast food', 'Have a balanced diet') and physical activity (e.g. 'Do physical exercises'). Psychosocial characteristics of teenagers were evaluated using Self-Efficacy Scale (R.Schwarzer, M. Jerusalem), Self-Regulation Style Questionnaire (V.I.Morosanova), Self-assertion Scale for Teenagers, of young adults were evaluated using Multidimensional Health Locus of Control (by Wallston et al, 1978), Self-Efficacy Scale (R.Schwarzer, M. Jerusalem).

*It was shown that* in the teenagers sample there are statistically significant positive correlations between healthy nutrition scale and self-efficacy ( $r_s=0.306$ ,  $p<0.01$ ), constructive self-assertiveness ( $r_s=0.215$ ,  $p<0.01$ ), self-regulation ( $r_s=0.142$ ,  $p<0.05$ ), planning ( $r_s=0.182$ ,  $p<0.01$ ), programming ( $r_s=0.144$ ,  $p<0.05$ ), results' evaluation ( $r_s=0.206$ ,  $p<0.01$ ). Also there are positive correlations between physical activity and self-efficacy ( $r_s=0.141$ ,  $p<0.05$ ), constructive self-assertiveness ( $r_s=0.165$ ,  $p<0.05$ ), self-regulation ( $r_s=0.201$ ,  $p<0.01$ ), modelling ( $r_s=0.165$ ,  $p<0.05$ ), programming ( $r_s=0.173$ ,  $p<0.05$ ), results' evaluation ( $r_s=0.215$ ,  $p<0.01$ ). *As for young adults sample*, correlational analysis revealed statistically significant positive correlation between healthy nutrition and internality ( $r_s=0.211$ ,  $p<0.01$ ) and physical activity and self-efficacy ( $r_s=0.378$ ,  $p<0.05$ ). It allows to conclude that individual's belief in his/her own capacities and disposition to rely on oneself determines high behavioral activity in the sphere of healthy nutrition and physical activity.

These results show that according to biopsychosocial and ecological paradigm the modification of health behaviour assumes not changing only social, political, economic conditions but also careful consideration of individual's role in producing and performing the health practices. However, the author does not claim that one or other of the generalizations made are more right.

Some of the received research data demonstrate that psychosocial factors of person's health behaviour including healthy nutrition and physical activity have a great significance from the point of view of practical implications for health education. The presented results show that individual's high self-efficacy, high internality, flexible and adequate reactions to environment, independence, conscious and realistic planning of

activity might be specific psychosocial resources of health education for youth. In other words such peculiarities of health behaviour as health locus of control, self-efficacy, self-regulation style and self-assertiveness might be possible targets in health education programmes.

Social psychological models of health education refer to deep understanding of modelling and active learning as methods for improving psychosocial features in children and young people. Social psychological models of health education should include not only educational component related to increasing health awareness or changing health attitudes of individual, but also have to consider psychosocial peculiarities of personality in his/her environmental and cultural context.

### References

1. Gellert P., Ziegelmann J., Lippk S., Schwarzer R. Future Time Perspective and Health Behaviors: Temporal Framing of Self-Regulatory Process in Physical Exercise and Dietary Behaviors. *Annals of Behavioral Medicine*. 2012. No. 43. Pp. 208-218.
2. Health Promotion Glossary. Geneva, World Health Organization, 1998. 36 pp.
3. Health Topics. Available from World Wide Web: <http://who.int/topics/en>. [Accessed 12<sup>th</sup> March 2020].
4. Lehman B.J., David D.M., Gruber J.A. Rethinking the Biopsychosocial Model of Health: Understanding Health as a Dynamic System. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. No. 11: e12328. <https://doi.org/10.1111/spc3.12328>
5. Vickers R., Conway T., Hervi L. Demonstration of Replicable Dimensions of Health Behavior. *Preventative Medicine*. 1990. No. 19. Pp. 377-401.



**Ella Nepomniashchaia**

Psychologist-consultant

*St. Petersburg, Russia*

## **THE PERSONAL MANDALA IN ART THERAPY PRACTICE**

**The effect of color on the psychoemotional status of a person.** Color is a powerful instrument for influencing the human psyche. The color is able to "circumvent" the defense mechanisms of human consciousness and act on an unconscious level. The "language" of color is universal. Different colors affect the physical and psychological well-being of a person in different ways, for instance, a person who spends a lot of time in a room with black walls falls into a depressive state after some time; whilst in a room with red walls one tends to experience an increased level of aggression or anxiety, both mentally and physically (increased pressure, palpitations, etc.).

In the 30s of the twentieth century, Dinshah Ghadiali studied the therapeutic effects of various colors on the human body. He suggested that different colors can either stimulate or suppress functions of the human organism.

In the middle of the 20th century, the psychologist Max Luscher studied the effects of various colors, and, grouping them according to the degree of their influence on a body, he created the "Luscher Color Test", which provides an opportunity to learn about the psychological problems of a person and his/her emotional status [2].

As part of our interaction with the client, it is important to consider the possibility to control both the mental and emotional states of a person with the help of color, thereby correcting their way of thinking, and, consequently, his/her relationships with others, the state of health and other aspects of a person's life.

Color therapy is one of the easiest ways to improve and harmonize one's personality. It allows you to activate and direct internal, often hidden reserves of the human psyche. The important fact is that the effect of color should be considered in conjunction with the effect of the shape of a subject on the human psyche.

**The influence of shape on the psychoemotional status of a person.** The shape of a subject also has a psychological effect on a person.

In our art-therapy, we use three-dimensional objects of various shapes: stones, crystals, rhinestones. Each side of these 3D objects has a different shape, and each of these shapes elicits different emotional reactions. For instance, lines are associated with calmness; the square - with wisdom, simplicity, directness; the circle symbolizes infinity, perfection; the triangle - movement towards the goal, authority; the pentagon – a symbol of prosperity and success.

Despite the fact that there is regularity in the perception of the shape and color, it is largely subjective. Much depends on associative memory - some shapes cause the same associations in people, others affect each person in completely different ways.

In 2004, Natalia Burdina researched the impact of various spatial shapes on the occurrence of motivation for various activities [1]. Some regularities were revealed:

the shape of the circle caused the desire to be alone, to retire, to concentrate on the inner world; the square and a half-circle above it (an arch) promoted concentration, the absence of a state of powerlessness, tension, or conflict; the triangle caused the desire to act.

Working with people, we consider that shapes affect a person in conjunction with color (the color impacts the degree and the quality of the shape's potential effectiveness), but the influence of geometric shapes should not be underestimated, because the shape is what people perceive in the first place.

### **Some aspects of quantum physics as a part of our work with the clients.**

Quantum mechanics (as the basic theory of quantum physics) studies the elementary corpuscles that make up the universe.

In a series of experiments, scientists found that subatomic corpuscles act and react in accordance with the thoughts and expectations of the people who are conducting the research (so-called the "observer effect" revealed in notoriously famous "Double-slit experiment" by Thomas Young). Based on this, it was suggested that all people are immersed in a quantum "sea of energy" that responds to the vibration of the energy of the human mind, and that the human mind can set the quantum energy of the Universe in motion.

In our work, it is not so much important whether this assumption is scientifically proven, or not. The most important thing that we can note is the quality of the result, obtained by the person in the process of our work. One of the phenomena of the "quantum world" is that two corpuscles are connected with each other and are able to "sense" each other, even if they are at a distance. Based on "The Big Bang Theory", everything in the world, including people, once came from a single point, which then expanded to the size of the Universe, and if so, then all people (and their consciousness) might be connected with each other.

**Creation of and work with Personal Mandala.** In short, the Mandala is a closed circle geometric system with elements equidistant from a central point.

Carl Gustav Jung was one of the first psychologists to turn his attention to the Mandala and noted that with its help you can track your mental state and change it. Each morning, drawing the Mandala in his diary, based on your inner impulse, he concluded that each time the elements of the Mandalas were different depending on his inner psycho-emotional status. The drawings reflected the dynamics of his psyche. Subsequently, Jung adapted the Mandala for modern psychology. He believed that the Mandala is a projection of "the self", the inner world of a person and his identity. As a projective technique, it is effective in psycho-diagnostics since it reflects not only the conscious part of the personality but also the unconscious one [4].

In our practice, we argue that, as mentioned above, color and shape have a significant impact on the psychoemotional status of a person, on his/her thoughts, and, consequently, shape and color have a potential to influence his/her personal world in all fields of life (relationships, business, health, etc.). We assume that any thought can be represented as a figure of a certain shape and certain color. For example, thoughts about a happy event in your life has a high chance to have smooth, rounded shapes of

light pink, blue, white shades. If a person is considering a business idea, then his thoughts are sharp, tough, like a pike, triangular with a predominance of red, yellow, gold, orange colors. But the opposite effect also works: if you don't succeed in your business, your possible thoughts about it could appear as round, soft, «blurry», «smeared» shape of light green-pink shades.



Color, limited to a specific shape, has a strong influence on our subconscious lives, causing certain psychological states, and releasing our own creative energy. A shape, filled with a certain color, structures the arising energy and gives an energetically directed vector to the action by managing which you can qualitatively change your life. Color, Shape, and Energy, combined into a single structure give rise to the Mandala.



The Mandala helps to resolve internal conflicts, to know and understand yourself and your problem, to open access to your own subconscious, etc. As a part of interaction with a client, we suggest the following working process. First, we conduct a small diagnostic conversation with a person to determine his current task (problem), to identify the status of his psyche that could potentially block his success in a particular field - e.g. in business («getting stuck» with a business idea), in a relationship, etc., in other words, his current «pain point». After that, the consultant (psychologist) manually creates the Personal Mandala that is made for a specific task of the person. Later, the person working with the Mandala (concentrating on it), experiences "insight", "expansion" of rigid limits in which his mind exists at the level of consciousness, in other words, that part of the information that is hidden in his subconscious gets access to consciousness.

Working with the Personal Mandala helps to release one's own creative energy, allows one to structure its flow, direct it, free the mind of unnecessary fuss, fears, and suffering, and helps to see a solution to a problem that he did not see before. Working with the Mandala helps to unleash inner potential, resolve internal conflicts and current tasks.

### References

1. Бурдина Н.А. Влияние пространственных форм на психику человека. СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2004. С. 339-340.
2. Драгунский В.В. (сост.). Цветовой личностный тест. Минск: Харвест, 2007.
3. Пенроуз Р. Тени разума. Институт компьютерных исследований, Москва, 2005.
4. Финчер С.Ф. Создание и интерпретация мандалы. Метод Мандалы в психотерапии. Институт общегуманитарных исследований. Москва, 2014.

**Бондарчук Владислав Олександрович**

магістр спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Кулаковський Т.Ю., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРЕДСТАВНИКІВ КОНТАКТНИХ ТА НЕКОНТАКТНИХ ВИДІВ СПОРТУ**

Процеси подолання особистістю важких життєвих ситуацій у психологічній науці прийнято позначати як копінг-поведінка або стратегія. «Копінг» – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, цінності, вагомості в житті людини та її психологічних можливостей. Це когнітивні, емоційні та поведінкові спроби справлятися зі специфічними зовнішніми чи внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга або перевищують ресурси людини.

Вперше термін «копінг» з'явився у дослідженні Л. Мерфі. Який досліджував способи подолання дітьми потреб, що висуваються кризами розвитку. Дослідник дає визначення копіngu: це «деяка спроба створити нову ситуацію: чи загрозливу, чи небезпечну, чи радісну». Отже, виходячи з цього твердження, термін «копінг» визначає прагнення індивіда розв'язати певну проблему.

Згідно з психоаналітичним підходом, копінг-стратегії – механізм психологічного захисту, який індивід використовує, щоб зняти напруження. Це суто автоматична реакція на ситуацію, без залучення емоційних і когнітивних процесів.

Найпопулярніший у трактуванні копіngu нині транзакційний підхід, який розробили дослідники Р. Лазарус і С. Фолькман. Учені визначали копінг-стратегії «стратегіями оволодіння та врегулювання взаємовідносин із навколишнім середовищем». Р. Лазарус у своїй книзі «Psychological Stress and Coping Process» («Психологічний стрес і процес його подолання») звернувся до копіngu для опису усвідомлених стратегій подолання стресу та інших подій, що викликають тривогу. Ці автори ввели також у наш словник такі поняття, як життестійкість (hardiness) та стресостійкість [3].

Аналіз психологічної літератури дає змогу визначити головні підходи до розуміння копіngu у спортивній діяльності та визначити особливості у спортсменів контактних та неконтактних видів спорту.

Босенко Ю.М. робить висновок, що з ростом кваліфікації в індивідуальних видах спорту відбувається усвідомлення особистого вкладу в рішення проблеми, а це веде до орієнтації на використання дій щодо зміни ситуації. Спортсмени

командних видів спорту схильні проявляти емоційно-орієнтовані стратегії. А це веде до того, що з ростом кваліфікації активність копінг-стратегій в командному виді спорту не спостерігається [2]. Це говорить про те, що в командних видах спорту йде поділ відповідальності.

Дослідження Брусенської Д.С. виявили, що з досвідом змагальної діяльності спортсмени напрацьовують індивідуальні способи подолання стресу, але вони не є достатніми через те, що в спорті завжди надмірні навантаження, тому важливо формувати у спортсменів такі особистісні ресурси, які могли б сприяти ефективному подоланню стресових ситуацій. В якості таких ресурсів можна розглядати такі якості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, саморегуляція [1].

Тобто, якщо у спортсмена переважають такі копінг-стратегії: самоконтроль, прийняття відповідальності, то, реалізуючи ці стратегії, як в спортивній діяльності, так і в життєвих ситуаціях, особистість може контролювати свою поведінку. У спорті ці навички особливо необхідні для досягнення успіху.

Виразність копінг-стратегії прийняття відповідальності може формувати у особистості надмірне невинувачення прагнення до самозвинувачення і самокритики, а також хронічної незадоволеності собою.

Отже, поняття копінгу розуміємо як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям.

Індивідуальний стиль спорту дає змогу особистості вкладати власну значущість у вирішенні проблем, і орієнтує спортсмена на дії щодо ситуації. Копінг-стратегії в командному стилі спорту не залежатимуть від спортивної кваліфікації.

За допомогою емоційних зусиль спортсмен контролюватиме свої переживання, шукатиме емоційну підтримку в оточенні. Поведінкові зусилля дають змогу спортсмену досягти бажаного результату. Особливості копінгу – його усвідомленість і цілеспрямованість. Важливо зазначити, що копінг тісно пов'язаний із типологічними та особистісними рисами спортсмена, які суттєво впливають на вибір стратегії поведінки подолання.

### Література

1. Брусенская Д.С. Изучение использования копинг стратегий у подростков, занимающихся спортом. *Психологические науки*. 2016. №41-1.
2. Босенко Ю. М. Субъектные регуляторы конструктивного реагирования спортсменов на оценивание их личности в спорте: автореф. дис. ... кан. псих. наук. Краснодар, 2012.
3. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Pub. Co., 1984. 456 p.



**Гречуха Ірина Анатоліївна**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
м. Житомир, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІЗ КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЛІТЕРАТУРНО ТВОРЧИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Літературно творчий старшокласник, як і будь-який інший школяр, зустрічається із сприятливими і несприятливими для його розвитку ситуаціями, що впливають на його емоційний стан. Школяр, який займається літературною творчістю, має можливість транслювати свої емоційні переживання через написані ним художні твори. Такий спосіб проєкції для молодого письменника може виступати в ролі захисного механізму, а сам літературний твір стати результатом їх сублімації як перетворення негативної, руйнівної енергії у творчий продукт.

Негативний життєвий досвід може бути пов'язаний і з самою літературною діяльністю школярів: критика від оточуючих; стресові відчуття, пов'язані із виступами та захистами робіт на літературних конкурсах та олімпіадах; так звані «кризи творчості» тощо. Емоційна регуляція в результаті може мати як продуктивний, так і деструктивний вихід. Для одного учня це може послугувати додатковим стимулом для саморозвитку та самовдосконалення у літературній діяльності, а для іншого – може стати причиною залишити цей вид творчості, або ж обмежити коло оточуючих людей, яким вони можуть демонструвати свою творчість.

Ефективна емоційна регуляція, за визначенням К. Ізарда [2], можлива через комплексне поєднання таких її шляхів, як: регуляція за допомогою іншої емоції (стимулювання виникнення іншої емоції з метою подолання або зниження інтенсивності попередньої); когнітивна регуляція (використання процесів уваги та мислення з метою пригнічення небажаної емоції або встановлення контролю за нею); моторна регуляція (фізична активність спрямована на зниження інтенсивності емоційних переживань). Сучасні погляди на регулювання емоцій передбачають оцінку (когнітивний процес, аналіз ситуації та емоційного стану особистості), контроль (поведінкове керування своїм емоційним станом) та модифікацію (заміна) одного емоційного стану на більш позитивний [4]. Таким чином, вчені відмічають взаємозв'язок емоційної регуляції із когнітивною сферою особистості (І. М. Андрєєва, Є. П. Ільїн, О. О. Конопкін, М. А. Падун).

Дослідницька робота проводилася на початку 2020 року. Дослідженням було охоплено 122 особи раннього юнацького віку. Серед них: 51 респондент, які займаються літературною творчістю та мають різний рівень розвитку літературних здібностей, та 71 респондент, які літературною творчістю не

займаються, до таких досліджуваних ми будемо застосовувати термін «пересічний» учень (школяр).

Для емпіричного дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників використовувалася методика «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» [1]. Для визначення когнітивних стратегій емоційної регуляції в різних несприятливих ситуаціях використовувався «Опитувальник когнітивної регуляції емоцій (ОКРЕ)» [3]. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою методів порівняльного аналізу середніх показників та кореляційного аналізу.

Отримані в результаті кореляційного аналізу дані дозволяють зробити наступні висновки:

1) про наявність прямого статистично значущого зв'язку між інтегральною емпатією та деструктивною копінг-стратегією регуляції емоцій (далі РЕ) «Самозвинувачення» ( $r=0,350$ ;  $p\leq 0,01$ ) у пересічних школярів та оберненого з копінг-стратегією РЕ «Звинувачення інших людей» як в пересічних школярів ( $r=-0,255$ ;  $p\leq 0,05$ ), так і в літературно-творчих школярів ( $r=-0,484$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отож, чим вищий рівень емпатійності старшокласника, тим рідше за несприятливих життєвих ситуацій він буде вдаватися до перекладання відповідальності на інших людей, пошук відповідей шукатиме у власній особистості, що може доходити і до самозвинувачень (у пересічних школярів);

2) про наявність відмінностей між формами прояву емпатії та копінг-стратегіями РЕ між досліджуваними групами старшокласників. У пересічних учнів виявлено негативний статистично значущий зв'язок між індіферентністю (байдужістю) та деструктивною копінг-стратегією «Самозвинувачення» ( $r=-0,337$ ;  $p\leq 0,01$ ) й між співпереживанням та ефективною копінг-стратегією РЕ «Фокусування на плануванні» ( $r=-0,189$ ;  $p\leq 0,1$ ) та позитивний статистично значущий зв'язок між альтруїзмом та ефективною копінг-стратегією РЕ «Розгляд в перспективі» ( $r=0,214$ ;  $p\leq 0,1$ ). Звідси є вірогідність того, що чим більше в старшокласника є вираженою здатність до співпереживання, тим рідше він буде вдаватися до стратегії регуляції емоцій, яка спрямована на планування в подоланні негативної ситуації, що склалася. Окрім того, у школярів, в яких проявляється така форма емпатії, як індіферентність (байдужість), копінг-стратегія РЕ «Самозвинувачення» буде проявлятися в меншій мірі. Є вірогідність того, що школярі, в яких здатність до альтруїстичної поведінки є більш вираженою, в більшій мірі будуть вдаватися до стратегії РЕ «Розгляд в перспективі» з метою зниження значущості того, що відбулося, шляхом зіставлення його з іншими, більш катастрофічними подіями;

3) можемо прослідкувати більш широкий спектр кореляційних зв'язків у літературно творчих старшокласників. Антиемпатія, індіферентність та співчуття позитивно корелюють із деструктивною копінг-стратегією РЕ «Звинувачення інших людей» на рівні статистичної значущості  $p\leq 0,1$  та негативно корелює із даною стратегією альтруїзм ( $r=-0,471$ ;  $p\leq 0,001$ ). Отже, чим більш вираженою в літературно творчої особистості є здатність до

альтруїстичної поведінки, тим рідше у несприятливих життєвих ситуаціях вона буде вдаватися до звинувачення інших в тих подіях, які склалися. Така форма емпатії, як співчуття, знаходиться в прямій кореляції із ефективними копінг-стратегіями РЕ «Позитивне перефокусування» ( $r=0,221$ ;  $p\leq 0,1$ ) та «Фокусування на плануванні» ( $r=0,247$ ;  $p\leq 0,1$ ). Негативну кореляцію спостерігаємо між внутрішнім сприянням та ефективною копінг-стратегією РЕ «Прийняття» ( $r=-0,272$ ;  $p\leq 0,05$ ), між реальним сприянням та ефективною копінг-стратегією РЕ «Позитивна переоцінка» ( $r=-0,348$ ;  $p\leq 0,01$ ). Тобто, літературно творчі школярі (в них форма емпатії «реальне сприяння» є переважаючою) рідше намагаються знайти позитивний сенс в пережитій негативній ситуації з метою особистісного зростання. Це ще раз підкреслює емоційну вразливість творчих школярів.

Враховуючи вище вказані особливості прояву емпатії та форм її взаємозв'язку із копінг-стратегіями регуляції емоцій, можемо говорити, що емпатійність особистості має місце проявитися у будь-якій із зазначених стратегій в тій чи іншій мірі.

### Література

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 31 (55). С. 154-161.
2. Изард К. Эмоции человека. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 439 с.
3. Рассказова Е. И., Леонова А. Б., Плужников И. В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций. *Вестник психологии*. Серия 14. Психология. 2011. №4. С. 161-179.
4. Artino A. R. (2011). Regulation of Emotion. In.: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA, 2011. URL: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>

**Житнухіна Катерина Павлівна**

асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
м. Умань, Україна

## **АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасні модернізаційні процеси в освіті спонукають науковців до пошуків нових форм та методів професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів. Передусім, йдеться про пошук нових методів самовдосконалення студентів в умовах закладів вищої освіти, одним з яких є самовиховання особистості майбутнього педагога.

Аналіз наукових джерел (Г. Васянович [1], І. Ковальчук [2], Т. Черкашина [3] та ін.) щодо пошуку технологій самовиховання особистості майбутнього педагога, дозволив констатувати недостатню розробленість зазначеного питання. У цій статті на засадах аналізу вказаних вище джерел ми коротко схарактеризували аспекти процесу самовиховання особистості майбутнього педагога в умовах закладів вищої освіти.

Позиція самовиховання особистості стосовно різних видів діяльності – позиція активного суб'єкта, здатного приймати рішення самостійно, відповідно до цінностей, мотивації, сформованих у процесі соціальної та трудової діяльності. Студенти ставлять конкретні цілі у власному сприйнятті реальності та, будучи активними, формулюють іншу позицію в діяльності. Динамічний характер майбутньої педагогічної діяльності дає можливість побачити це в системі змін, що розвиваються у стосунках майбутніх педагогів.

Зауважимо, що гармонізація професійної та особистої позиції майбутніх учителів у процесі самовиховання можлива за умови, якщо суб'єкт визнає роботу своєю місією, і це можливо лише за наявності високого рівня сформованості професійних компетентностей. Самовиховання – це інтегрований спосіб діяльності майбутнього педагога, який став суб'єктом власного життя та виявляється як напрям самореалізації основних цінностей особистості у взаємозв'язку з іншими, вже сформованими якостями та рисами характеру.

Нині система професійної підготовки майбутніх учителів сформувала вимоги, норми та орієнтує на правила подальшої професійної поведінки, які разом складають професійну етику. У рамках певних видів майбутньої педагогічної роботи є конкретні принципи, важливі для дотримання. У багатьох закладах освіти офіційно прийняті кодекси («Етичний кодекс учителя»). Проблема полягає не лише в дотриманні етичної основи, що офіційно складає сутність роботи учителя, але й той факт, що немає механізмів її контролю та самоконтролю. Майбутньому вчителю у процесі професійної підготовки, зокрема у процесі виробничої практики, повсякчас доводиться тримати в

свідомості образ предмета та результату своєї подальшої діяльності, що досить важко зробити навіть досвідченому спеціалісту. До того ж, чіткого розуміння переліку професійно важливих якостей та рис характеру майбутнього педагога для самовиховання нині немає. Натомість, сутність поняття «професіоналізм» у діяльності майбутнього педагога часто тісно пов'язаний із особистісними якостями: неможливо врахувати професійну та особисту позицію окремо, тобто розрізнити роботу вчителя як самостійної особистості, його самооцінку, стиль вирішення професійних проблем; неможливо виключити залежність особисті студента від подальших професійних поглядів та установок; його індивідуальні аспекти самозасвоєння сутності майбутньої професії.

Подальшого дослідження потребує питання розробки технології самовиховання особистості майбутнього учителя в умовах закладів вищої освіти.

### Література

1. Васянович Г. П. Методологічні основи виховання морально-правової відповідальності педагога: Монографія, вид. 2. Львів, 2002. 232 с.
2. Ковальчук І. А. Виховання у студентів педагогічних університетів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Вінниця, 2016. 38 с.
3. Черкашина Т. В. Виховання свідомої дисципліни і відповідальності як спосіб формування культури взаємин між викладачем і студентом. *Нові технології навчання* : Наук.-метод. збірн. / Редкол. : В. О. Зайчук (гол. ред) та ін. Київ, 2005. Вип. 40. С. 91–99.

**Ілліна Ольга Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальних технологій

*Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

## **ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ САМОВИХОВАННЯ**

Будь-яка діяльність буде неефективною, якщо вона характеризується відсутністю поставлених цілей та очікуваних результатів. Розгляд самовиховання як певного виду діяльності, пов'язаного з роботою особистості над собою з метою виховання позитивних якостей, робить можливим застосування у процесі самовиховання технологічного підходу.

Не існує однозначного визначення процесу самовиховання. Самовиховання розглядається як освітньо-виховна робота особистості; прагнення людини виховати себе і діяльність із здійснення цього прагнення; свідомо цілеспрямована діяльність людини з удосконалення своєї особистості; свідомо планомірна робота над собою, спрямована на формування таких якостей особистості, які відповідають вимогам суспільства та особистій програмі розвитку; свідомо діяльність, спрямована на щонайповнішу реалізацію людиною себе як особистості тощо.

Оскільки застосування технологічного підходу передбачає розуміння самовиховання як особливого виду діяльності, доречним є опора на класичне визначення самовиховання, яке дають А. Бодальов та О. Ковальов. Вони розглядають самовиховання як свідому, планову, систематичну роботу над собою з метою вдосконалення або формування нових якостей власної особистості, які необхідні для плідної діяльності у теперішньому і майбутньому [2, с. 5].

У широкому розумінні технологія – це спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального поділу на процедури і операції з їх наступною координацією та вибором оптимальних засобів і методів їх виконання [1, с. 278]. Отже, застосовуючи технологічний підхід, будемо розглядати процес самовиховання як єдність цілей, змісту, форм, методів та результатів проектування процесу зміни власної особистості.

Діяльність з самовиховання та самовдосконалення необхідно починати з постановки цілей, але для цього необхідно вирішити, якою людиною ми хочемо стати і що можливо досягти з того, що ми бажаємо. Прагнучи здійснити свої плани, ми повинні виходити з наших власних можливостей і можливостей суспільства. Зрозуміло, що віддалені цілі не можливо спланувати детально, до того ж в процесі життя вони будуть змінюватись, але найближчі цілі повинні бути чітко окресленими. Більш того, їх необхідно розділити на етапи. Це робить можливим контроль за виконанням, дає почуття задоволення від досягнутого, сповнює вірою у власні сили.



Поставлені цілі необхідно зіставити з нашими реальними можливостями, а для цього підвести баланс власного «Я». Потім, відповідно до одержаних фактів, скоригувати свої цілі й розробити план розвитку. Програма самовиховання, на думку Л. Нечипоренко, включає мету, основні задачі та етапи розвитку індивідуальних якостей. До методів самовиховної діяльності цей автор відносить самоінформацію, самопереконавання, самоконтроль, самовправи, самонавіювання та аутотренінг, робота з книгою та конспектом, швидкочитання [3, с. 63-64].

Для того, щоб підвести баланс власного «Я», необхідно:

- скласти список-оцінку окремих характеристик нашої особистості відповідно до різних сфер життя;
- виходячи з цих оцінок і наших цілей, проаналізувати властивості, здібності і вміння, які варто виробити в собі, а яких, навпаки, поступово позбутися;
- обміркувати, яким чином цього можна досягти;
- визначити, що є першочерговим, а що – другорядним;
- встановити терміни виконання поставлених завдань.

При цьому всі завдання необхідно розділяти на етапи і визначати терміни виконання кожного з них. Виконання проміжних етапів контролювати. Після розв'язання будь-якого завдання треба проводити аналіз і відзначати, що робили добре, а що погано. Відповідно коректувати свою діяльність в майбутньому. Основними засобами в цьому процесі Л. Рувинский та О. Соловьева вважають самозобов'язання, самоконтроль і самонаказ [4, с. 53].

Одже, процес самовиховання буде ефективним за умови поділу його на процедури і операції з їх наступною координацією та вибором оптимальних засобів і методів їх виконання. Такий процес нерозривно пов'язаний з самоуправлінням, спрямований на усвідомлену та цілеспрямовану зміну своєї особистості та відбувається із застосування технологічного підходу.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення проблем розробки технологій самовиховання.

### Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 302 с.
2. Ковалев А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1958. 90 с.
3. Нечипоренко Л. С. Педагогічна культура. Х.: ХДУ, 1993. 145 с.
4. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1982. 143 с.

**Лисюк Світлана Петрівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Котлова Л.О., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **СТРУКТУРА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Конфлікти відіграють важливу роль в житті окремої людини, сім'ї, колективу, держави, суспільства і людства в цілому. Для того, щоб правильно поводити себе в конфліктах, особистість повинна знати закономірності їх виникнення, розвитку та вирішення. Актуальним для майбутнього фахівця видається розвиток конкретних поведінкових вмінь у конфліктних ситуаціях, а також вироблення особистісних якостей, які забезпечать можливість конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Одним із перших підходів до концептуального осмислення проблеми конфліктологічної компетентності був підхід, розроблений психологом В. Зазикіним [2]. Подальшого розвитку він набув у роботах О. Денисова, О. Рогачова. На базі цього теоретичного підходу конфліктологічну компетентність визначено як когнітивно-регулятивну підсистему професіоналізму, пов'язану з умінням управляти конфліктами і вирішувати їх [2, с. 63].

Конфліктологічна компетентність трактується як вид соціально-психологічної компетентності (Л. Петровська), яка містить такі складові: розуміння природи суперечностей та конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність навичок безконфліктного спілкування у важких ситуаціях; уміння оцінювати та пояснювати проблемні ситуації; наявність навичок управління конфліктними явищами; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя та конфлікти; наявність навичок усунування негативних наслідків конфліктів [1, с. 491].

Представлена вченими психологічна структура конфліктологічної компетентності фахівця складається із шести взаємопов'язаних структурних компонентів:

- гностичний (власне знання про причини виникнення конфліктів, закономірності та етапи його розвитку і протікання, особливості поведінки, спілкування і діяльності опонентів, їх психічні стани, застосовувані прийоми конфліктного протистояння, психологічні характеристики особистостей);

- регулятивний (уміння впливати на опонентів, їхні стосунки, оцінки, мотиви та цілі);
- комунікативний (здатність до конструктивної бесіди у конфліктній ситуації, а також попередження цієї ситуації);
- проектувальний (уміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку в ході конфлікту);
- нормативний (знання корпоративних етичних норм поведінки і стосунків, слідування їм);
- рефлексивно-статусний (високий рівень рефлексивної культури, вміння організовувати процес самопізнання, реагувати адекватно ситуації, цілям та задачам управління конфліктами).

У своїх роботах Б. Хасан визначає конфліктну компетентність як одну із провідних характеристик особистості й важливу складову частини загальної комунікативної компетентності, що представляє собою рівень розвитку усвідомлення про діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті та вміння реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації [7].

Компетентність фахівців, що займаються урегулюванням конфліктів, полягає в оволодінні емоціями, уточненні своїх побажань і можливостей, формуванні установки на співпрацю, а не конфронтацію (Г. Любімова) [5].

О. Зайцева визначає конфліктологічну компетентність як особистісне утворення, важливе для розуміння психологічної сутності особистісного аспекту конфлікту [4].

На думку В. Трубочкіна, складовими конфліктологічної компетентності є наступні компоненти [6, с. 331]:

- 1) знаннявий, освітньо-дисциплінарна модель;
- 2) особистісний, структурно-рівнева модель;
- 3) практично-технологічна модель;
- 4) культурно-онтологічна модель.

Практична складова конфліктологічної готовності, за Г. Болтуновою, передбачає три конфліктологічні вміння: бачення і розуміння конфлікту; вміння прогнозувати та оцінювати наслідки конфлікту; володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях [3, с. 65].

Таким чином, виділені компоненти та складові конфліктологічної компетентності дають нам можливість в подальшому здійснити емпіричне дослідження рівня розвитку зазначеної компетентності.

### Література

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., 1999. 551 с.
2. Богданов Е.Н., Зазыкина В.Г. Психология личности в конфликте. СПб: Питер, 2004. 224 с.
3. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. *Оптимизация и*

*интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. р.* Ишим, 1994. С. 65-67.

4. Зайцева Е.В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «руководитель-подчиненный»: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. 183 с.

5. Любимов Г.Ю. Психология конфликта. М.: Педагогическое общество России, 2004. 160 с.

6. Трубочкин В.П. Концептуальные смыслы конфликтной компетентности. *Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных орг-нов*: Матер. межведомств. научн-прак. конф. М., 2004. С. 331-335.

7. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность: монография. Красноярск, 1996. 157 с.

**Малихіна Ольга Андріївна**  
аспірантка кафедри психології

*Бердянський державний педагогічний університет  
м. Бердянськ, Україна*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ САМОПОВАГИ У СТУДЕНТІВ**

Проблема формування самоповаги у підростаючого покоління на сучасному етапі розвитку суспільної свідомості набуває особливої актуальності. У юнацькому віці особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. Відбувається активне засвоєння змісту та форм суспільної свідомості, що є основним моментом в формуванні духовності та моральності особистості, що знаходить своє втілення в активному формуванні в цьому віці такого психологічного утворення як самоповага.

При визначенні методичних прийомів корекційно-розвивальної роботи з формування самоповаги у студентів, ми спиралися на прикладні здобутки та напрацювання вітчизняних і зарубіжних авторів: психологічні технології управління станом людини (А. Леонова, А. Кузнєцова, О. Прохоров), емоційні тренінги (Л. Грачова, Л. Кемерон-Бендлер, М. Лебо, Ю. Сасенко), тренінги емоційного інтелекту (Ж. Крайг, І. Тримаскіна, Д. Тарантін, С. Матвієнко), елементи мотиваційного тренінгу (С. Занюк) і тренінгу впевненості у собі (І. Стишенок).

Для формування самоповаги в студентському віці використовується переважно індивідуальна та групова робота з використанням таких основних **методичних прийомів:**

- *Міні-лекції*, що сприяють розкриттю сутності поняття «самоповага», його структурних компонентів, особливостей розвитку.

- *Групова дискусія* – засіб організації спілкування членів групи, що дозволяє побачити проблему з різних сторін, уточнити взаємні позиції, що зменшило опір сприймання нової інформації. Використання цього методу дозволяє навчити студентів аналізу реальних ситуацій, показати багатозначність можливих рішень більшості проблем, прищепити вміння слухати інших та взаємодіяти з ними [3].

- *Написання розповідей, казок* дає можливість студентам розкрити свій внутрішній світ, осмислити пережите, змодельовати майбутнє, навчитися сприймати себе таким, яким він є, усвідомити себе та інших людей, як неповторну індивідуальність. Мета використання такого методу – підведення до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, цілісності та неповторності, до відчуття гармонії із собою та світом.

- Допоміжним методом групової роботи є *проективне малювання*.

Будучи формою самовираження, воно дає безліч інформації для діагностики та інтерпретації особистісних проблем і ситуації учасників. Запропонований метод дозволяє працювати з несвідомими прагненнями й почуттями учасників, а також з думками, які вони не можуть висловити відкрито. Вправи спрямовані на розвиток та вдосконалення самооцінювання, сприймання емоційного стану та якостей інших людей [3].

– Суть аналізу *проблемних ситуацій* полягає в тому, що з групою організовується обговорення тих чи інших ситуацій, які виникають у процесі спілкування. Аналізується поведінка всіх учасників ситуації, відшукуються альтернативні варіанти вчинків, визначаються найбільш оптимальні з них. Аналіз ситуацій стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття та накопичення власного досвіду вирішення подібних ситуацій [2].

– *Самоопис* – прийом, який, з одного боку, являє собою рід самопрезентації в спілкуванні (хоча і опосередкованому, через текст); з іншого – відображає змістовні та формальні аспекти самосвідомості й самоставлення. Людина усвідомлює себе, споглядає та оцінює за допомогою мови. Отже, студенти мають можливість висловити основні характеристики свого звичного самосприйняття й саморозуміння, де останнє – це завжди мовна ситуація, оскільки розуміння себе не може не спиратися на мову, на те чи інше словесне визначення (самоопис). Отже, від властивостей мови, як засобу самовизначення та від якості самоопису буде залежати рівень саморозуміння і повнота усвідомлення студентом власного «Я», свого психічного досвіду. Текст самоопису – це вербальна презентація сформованих уявлень про себе і ставлення до себе. З цього випливає, що в самоописі повинні проявитися характерні стильові та мовні особливості, відмінності в комунікативних установках, експресивності, структурі уявлень про себе.

– *Складання ситуаційних 3D моделей (піскова терапія)*. Це один з психокорекційних, розвивальних методів, спрямований на вирішення особистісних проблем через роботу з образами особистого й колективного підсвідомого. Метод базується на поєднанні невербальної (процес побудови композиції) і вербальної (розповідь про готову композицію, створення історії чи казки, яка розкриває зміст композиції) експресії клієнтів. За допомогою піскової терапії учасники досягають ефекту самозцілення через спонтанне творче вираження змістів особистого й колективного підсвідомого. У результаті відбувається значне посилення здатності людини до саморозвитку.

– Прийом, основною відмінністю якого є висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід й особисте переживання – *це воркшоп*. Учасники використовують особистий досвід та наявні в них знання і вміння з теми воркшопа. Вони обмінюються ними з іншими учасниками заходу. Основні методи та прийоми – аналіз і розбір ситуацій, «мозковий штурм», виконання індивідуальних і групових вправ. Теоретичні «вкраплення» у вигляді лекцій застосовуються дуже рідко у мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі. По закінченні воркшопа у



групи є певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації [1].

– Використання такого прийому як *відеофрагмент*, що є елементом кінотерапії, впливає на особистість через освітньо-виховну функцію мистецтва. Вона є своєрідною формою рефлексії щодо кіносюжету. Саме в розвитку цієї рефлексії полягає освітній ефект. Вона є тонким і потужним інструментом для самодіагностики і корекції несвідомої сфери психіки. На сеансах кінотерапії учасники можуть, поєднуючи естетичне та інтелектуальне задоволення, вирішувати особисті задачі, використовуючи шедеври кінокласики та сучасні кінофільми як стимульний матеріал. І практично будь-який фільм може стати поштовхом для пізнання себе та оточуючих, а значить – до зцілення, самовдосконалення себе, власного життя. Фільм – це свого роду метафора, в якій можна побачити відображення певної життєвої ситуації. Він дозволяє подивитися на власні труднощі зі сторони. Розуміння змісту фільмів дозволяє учасникам переосмислювати власний внутрішній світ, розширювати можливості свідомості. Це творчий процес самопізнання, унаслідок якого виникає можливість переходу до свідомої корекції своїх дій.

– Використання *індивідуальних консультацій* дає змогу студентам проаналізувати власну поведінку у взаємодії з іншими учасниками програми, дізнатися прийоми емоційної підтримки, стати активнішими під час вирішення проблем.

### Література

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
2. Кэмерон-Бэндлер Л., Лебо М. Заложник эмоций. Как спасти вашу эмоциональную жизнь. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 224 с.
3. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова, О.В. Кочкурова. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

**Можаровська Тетяна Вікторівна**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Литвинчук Алла Іванівна**

кандидат психологічних наук,  
асистент кафедри психології розвитку та консультування  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**ЩАСТЯ І ТРИВОГА ЯК ЕЛЕМЕНТИ КОНЦЕПТУ  
«ПСИХОЛОГІЧНА СТАБІЛЬНІСТЬ»**

Нині суспільство, опинилось у ситуації невизначеності майбутнього фізичного та психічного благополуччя. Дослідники визначають та описують різкий стрибок рівня стресу, напруги, тривоги, страху [3; 4]. Поряд із закономірним та очікуваним зниженням емоційного фону, соціум демонструє лабільність та мінливість емоційно-вольових процесів. Абсолютно нормальні стани, які, за звичай, при виникненні раптових специфічних умов дозволяють особистості тримати тонус, продуктивно діяти в умовах обмеженого часу, наразі стали емоційним фоном суспільства. Тому відчуття тривоги та прагнення відшукати шляхи до зниження її рівня (інтуїтивний пошук джерел, які продукуватимуть відчуття щастя), є актуальним аспектом уваги психологів-дослідників та психологів-практиків.

Тривога – це негативна емоція, яка з'являється у нас, коли ми очікуємо чогось непередбачуваного і не контрольованого, що видається нам страшним і не зрозумілим.

Щодо почуття «щастя», то його розглядають як результат відображення суб'єктивної дійсності особистості на впливи навколишнього середовища [1; 2]. Емпіричне дослідження дозволило встановити, що існують специфічні закономірності у його проявах. Дослідження охопило 82 особи обох статей різних вікових категорій, переважну частину з яких становили здобувачі та працівники інтелектуальної сфери.

Попереднім аналізом відповідей респондентів виявлено, що на момент опитування переважна більшість учасників дослідження або однозначно почувала себе щасливими (32,9%), або схилилися до такої відповіді (41,1%), що є специфічним результатом, зважаючи на новітні загально-суспільні процеси (рис. 1).

Значуща частина опитаних (20,5%) описує свій стан як «скоріше не відчуваюсь щасливим». При цьому лише у незначній частині досліджуваних (2,7%) превалюють негативні почуття та відсутність почуття «щастя» на момент

анкетування. І найменша кількість респондентів (1,4%) або намагається відрефлексувати власні негативні почуття, або вдається до непродуктивних захисних стратегій заперечення та інфантилізації (1,4%).

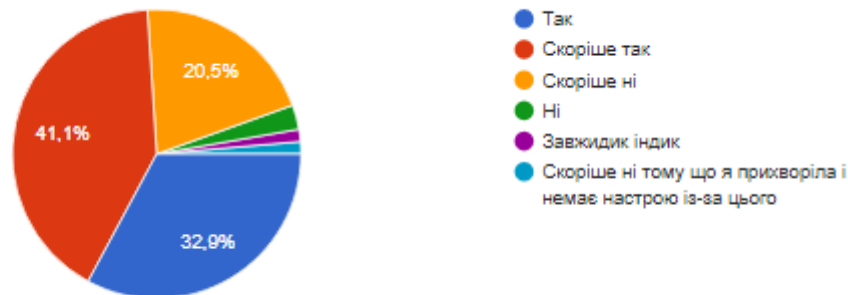


Рис. 1. Суб'єктивне відчуття щастя на момент дослідження

Також варто відмітити, що переважна більшість досліджуваних описує свій рутинний вільний час як низку продуктивних активностей, які стимулюють скоріше психічну сферу: перегляд фільмів, зустрічі з друзями та читання, тоді як фізичні активності залишаються поза увагою респондентів (лише 11% стабільно відвідують спортивну залу і 31,7% займаються фізичними вправами вдома). Встановлення взаємозв'язку означених діяльностей і високого рівня «щастя» не є метою даного викладу і буде розглянута авторами у подальших публікаціях.

Спробуємо описати елементарно-доступні, психологічно-коректні шляхи виявлення та способи контролю зовнішніх детермінант емоційних станів. Основним «постачальником» емоційного фону сьогодні залишаються ЗМІ та соціальні мережі. Останні, у свою чергу, породжують тривогу та паніку та викликають відповідні психоемоційні стани особистості.

В надзвичайній ситуації абсолютно нормально шукати та відслідковувати інформацію про події в країні та світі. Важливо залишатися толерантними до невизначених умов та бути об'єктивними до джерел, які надають інформацію. Зокрема, дотримання елементарних правил користування соціальними мережами сприятиме збереженню психічного здоров'я та актуалізації суб'єктивного відчуття щастя.

Актуальним та доречним у цьому відношенні є:

- нормування часу, який витрачає людина на користування соціальними мережами та месенджерами (це стосується і дітей, і дорослих);
- планування свого робочого дня із збереженням щоденних ритуалів, що допоможе налаштуватися на роботу;
- критичне фільтрування стрічки новин;
- розповсюдження лише перевіреної інформації;
- використання тільки перевірених офіційних джерел інформації, у яких надаються конкретні факти, а не нагнітаються емоції.

### Література

1. Коломієць Т. В., Литвинчук А. І., Можаровська Т. В. Емпатія як чинник ціннісно-сислової спрямованості сучасних юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць. 2018. № 1 (45). С. 144-156.
2. Литвинчук А.І. Рефлексія емпатійних переживань в юнацькому віці: екологічний аспект. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 200-205.
3. World Health Organization. *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020*. No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1. World Health Organization, 2020.
4. Wang C. et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17.5 (2020): 1729.

**Полин Анастасія Русланівна**  
магістрантка спеціальності «Психологія»  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*  
*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**  
Коломієць Т. В., кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

На даний час у психотерапії є безліч психокорекційних технік, спрямованих на нормалізацію самооцінки. Проте останнім часом найбільш цікавою для вивчення стає казкотерапія, яка є доволі молодим психотерапевтичним напрямком. Її універсальність зумовлена можливістю використання у роботі з людьми різних вікових груп. Маловивченим аспектом цього напрямку є корекція самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Метою даної публікації було на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми визначити вплив казкотерапії на самооцінку молодших школярів.

Питаннями казкотерапії займалися А.Адлер, В.Анікін, Е.Берн, Б.Беттельхейм, Б.Брун, Р.Гаднер, К.Юнг та інші науковці. Казкотерапія – це один з ефективних методів психокорекційної роботи з молодшими школярами. Значна кількість наукових робіт була присвячена впливу казкотерапії на дітей (Ш.Амонашвілі, Г.Іващенко, Н.Каншоністова та багато інших). Альтернативними підходами до організації реабілітаційної роботи через методи казкотерапії займалися такі вчені як: Л.Алексєєва, Т.Зінкевич-Євстігнєєва, А.Копитін, А.Панова, Б.Шапіро, О.Холстова та ін.

Серед проаналізованих нами підходів до вивчення самооцінки виокремлюємо два основних:

- 1) самооцінка як опора самосвідомості особистості в дослідженнях проблеми «Я-концепції» (Н.Батурін, Л.Божович, С.Будассі та ін.);
- 2) особистісний аспект самооцінки в якості показника індивідуального рівня розвитку, включений у процес самопізнання (К.Абульханова, О.Авдуєвська, Б.Ананьєв та ін.).

Поняття самооцінки як оцінки себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей є складовою ядра особистості та виступає важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність та вимогливість до себе, ставлення до власних успіхів і невдач. Таким чином, самооцінка впливає на ефективність діяльності і подальший особистісний розвиток. Тому доречно використовувати казкотерапію для корекції самооцінки дітей у молодшому шкільному віці, коли закладається фундамент подальшого особистісного розвитку. Оскільки для дітей молодшого

шкільного віку характерний образний тип мислення, через це найбільш важлива для їх розвитку та соціалізації інформація має передаватися через яскраві образи. Казкова розповідь навчає не безпосередньо, а засобом використання чарівних образів, якими дитина насолоджується, визначаючи свої симпатії [7].

Казкотерапія є процесом утворення зв'язку між подіями у казці та поведінкою в реальному житті. Головна перевага використання казок для психокорекції та розвитку особистості дитини, спрямованого на становлення адекватної самооцінки, полягає у наступному: відсутності дидактики; безпосередності місця подій у казці; наявності головного героя як зразка правильної поведінки; образності та метафоричності мовлення; віри у перемогу добрих сил, відчутті психологічного захисту; присутності таємниць і магічних образів [4].

Процес казкотерапії дозволяє дитині актуалізувати і усвідомити свої проблеми, а також побачити різні шляхи їх вирішення [1; 2]. Казкотерапія є універсальним методом як індивідуальної, так і для групової роботи [3].

Існують такі функції використання казки в роботі з дитиною: діагностична, терапевтична, виховна, експресивна, розвиваюча, функція збереження та передачі традицій і досвіду тощо [6].

Основні п'ять видів казок, які використовують у психотерапії, це художні, дидактичні, медитативні, психокорекційні та психотерапевтичні. Терапевтичний вплив здійснюється дворівнево – невербально та вербально. При цьому рекомендується починати роботу з вербального рівня – через сприймання казкової розповіді та продовжувати на невербальному рівні (засобами малювання, ліплення тощо) та, завершуючи етапом застосовування вербальних засобів, – обговорювати казковий сюжет [6].

Якщо дітям у віці до 10 років розповідали казкові історії, а потім обговорювали казковий сюжет, то в дитячому несвідомому формується набір знань про способи взаємовідносин між людьми, можливості самореалізації, світовий устрій. Завдяки обговорюванню накопичені знання про світ переходять в активний стан. Дитина формує здатність усвідомлено діяти та бачити причинно-наслідкові зв'язки між подіями; вона розмірковує про власне призначення, досліджуючи власні здібності та можливості. Якщо ж обговорення не відбувалося, то знання, отримані з казкової розповіді, знаходяться в пасивному стані [5].

Отже, казкотерапія є одним з ефективних методів роботи з дітьми. Цей метод дозволяє вирішити низку проблем, що виникають у дітей молодшого шкільного віку. Головна перевага казкотерапії в її метафоричності.

Казкотерапія в корекції самооцінки молодших школярів сфокусована на особистісному потенціалі дитини, який актуалізується за рахунок наповненості казкової розповіді чарівними образами, які допомагають зрозуміти «закони» навколишньої дійсності. Корекційні можливості казки використовуються для того, щоб допомогти дитині побачити та усвідомити руйнівні для її психіки і здоров'я дії, після чого самостійно змодельовати нову конструктивну лінію



поведінки, що буде відповідати її індивідуальному розвитку, і тим самим сприятиме підвищенню самооцінки.

Також важливою перевагою казкотерапії є тривалість ефекту дії. В ході практичної роботи використовуються різні техніки, які гармонійно поєднуються з казкотерапією і позитивно впливають на самооцінку молодшого школяра, сприяють розвитку його самосвідомості та формуванню життєвого сценарію.

### Література

1. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие М.: Ось-89, 2002.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека М.: Смысл, 2004.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Основы сказкотерапии М.: 2005. 80 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: «Златоуст». 1998. 352 с.
6. Литвиненко О. Д. Використання казкотерапії у програмі групової психокорекційної роботи. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2016. Т. 21, Вип. 3. С. 160-167.
7. Матвеева О. А. Развивающая и коррекционная работа с детьми 6-12 лет. М.: Педагогическое общество России, 2001. 98 с.
8. Хараджи М. В. Казкотерапія як один з методів корекційно-розвивальної роботи. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: зб. статей І Всеукр. наук. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2019. С. 139-144.*

**Савчук Вікторія Василівна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені І. Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Коломієць Т. В., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології розвитку та консультування

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Природа наділила кожну дитину можливостями розвиватися і потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості. Кожен з нас творець, і творчість приносить нам величезне задоволення. У творчості кожна людина отримує багато можливостей висловитися, передати свої почуття та емоції.

Проблема творчості та творчих здібностей вивчалася багатьма науковцями (Т. Андерсон, В. Андрєєв, В. Біблер, А. Брушлинський, Дж. Гілфорд, С. Гольдентрихт, І. Гречуха, К. Марчук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов та ін.). Вони дійшли висновку, що творчість є властивістю, яка розподіляється між усім людством більшою чи меншою мірою, а творче мислення починає працювати у будь-якої людини, якщо саме життя, практика нашої діяльності її на труднощі, перешкоди, які є посилюючими складними завданнями.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку творчих здібностей. Дитина зберігає багато дитячих якостей (легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору), але з'являється інша логіка мислення, навчання стає для молодшого школяра провідною діяльністю. У школі учень набуває не тільки знання і вміння, але і певний соціальний статус: змінюються цінності, інтереси. Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Завдяки цьому, з одного боку, інтенсивно розвиваються та перебудовуються розумові процеси а, з іншого боку, від інтелекту залежить розвиток інших психічних функцій.

У молодших школярів необхідно виявляти і розвивати творчі задатки. Творчими люди не народжуються, але вони народжуються із задатками, які потім можуть перерости у здібності. Як зазначає О. Музика: «Задатки – це недиференційовані, в основному, анатомофізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають прямого відношення до успішності людини в діяльності» [2, с. 37]. Ефективні розвиваючі ігри та комплекс різних методів сприяють розвитку творчої уяви, допомагають розвивати творчі здібності у дітей. Необхідно пробудити до життя ту спрямованість до самореалізації і самоактуалізації, яка закладена в кожному і може стати джерелом творчої особистості.

Розглянувши психологічну сутність творчих здібностей, можна зробити наступний висновок. У найзагальнішому вигляді визначення творчих здібностей виглядає таким чином: творчі здібності – це індивідуальні особливості якостей людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду. Розкривши психологічну сутність творчих здібностей, перейдемо до розгляду арт-терапії як засобу розвитку творчих здібностей.

Арт-терапія – це напрям психотерапії, який використовується не так давно, проте розвивається дуже стрімко. Арт-терапія – метод, пов'язаний з розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, в результаті, знаходженням їм оптимальних способів вирішення своїх проблем [1, с. 14]. Це простий і ефективний спосіб роботи з клієнтами будь-якого віку і з будь-якими порушеннями. Для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку і гармонізації особистості.

Арт-терапію можна проводити як у формі індивідуального, так і групового заняття. Виділяють наступні види арт-терапії (рис. 1):

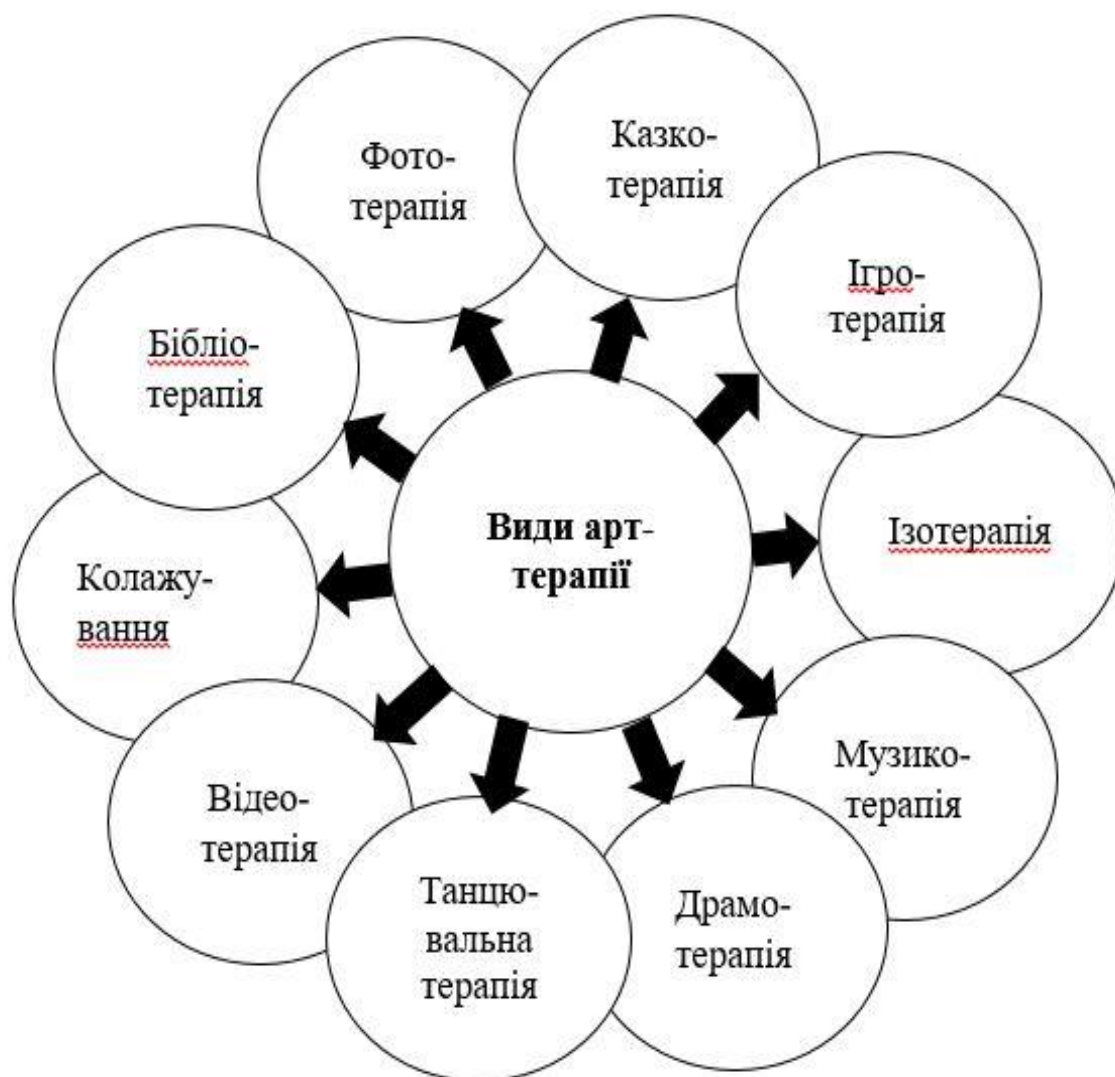


Рис. 1. Види арт-терапії

Методи арт-терапії часто використовують у роботі з молодшими школярами для розвитку творчих здібностей. Дітям завжди подобається займатися творчістю. Вони із задоволенням малюють, ліплять, складають, зображують, грають тощо. Це завжди цікаво для них і корисно для дрібної моторики і вищих психічних функцій. Цей метод підходить для вирішення навіть глибинних психологічних проблем.

Таким чином, можна вважати, що кожна дитина має творчий потенціал і здатна до творчого самовираження. Важливо враховувати творчі здібності кожної дитини стосовно її особистої стадії розвитку, допомагати їй розкривати і розвивати їх. Особливо добре для цього підходить арт-терапія.

Отже, можемо зробити висновок, що арт-терапія на сьогоднішній день є одним з ефективних засобів розвитку творчих здібностей молодших школярів.

### **Література**

1. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.

2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.

**Трунцева Віра Сергіївна**

магістрантка спеціальності «Психологія»

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

**Науковий керівник:**

Можаровська Т.В., кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології розвитку та консультування

## **ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ЗАНЯТЬ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість.

На межі молодшого шкільного та підліткового віку відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується вміння оцінювати себе не лише через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги.

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у стосунках із іншими.

Основним критерієм оцінки себе стають морально-психологічні аспекти взаємостосунків. Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежать від міри включеності школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками та дорослими.

Фаза індивідуалізації в підлітковому віці характеризується уточненням і розвитком знань про самого себе – активним формуванням образу «Я». Провідним центральним психічним новоутворенням підлітка стає почуття дорослості та самосвідомість, потреба усвідомити себе як особистість. У підлітка виникає інтерес до свого внутрішнього світу, якостям власної особистості, потреба в самооцінюванні, зіставленні себе з іншими людьми [1]. Потреба самоусвідомлення виникає із практичної діяльності, визначається зростаючими вимогами дорослих колективів і потребою оцінити власні можливості, для того, щоб знайти своє місце в колективі [3].

В основі самосвідомості підлітка, як і раніше, лежать судження про нього інших – дорослих (учителів і батьків), колективу, однолітків. Молодший підліток немов дивиться на себе очима оточуючих. Підростаючи, дитина починає більш критично ставиться до оцінок дорослих, для неї стають важливими і оцінки її

однолітків, і власні знання про ідеал. Крім цього, починає позначатися тенденція самостійно аналізувати та оцінювати власну особистість. Але оскільки підліток ще не має достатнього вміння правильно аналізувати власні особистісні прояви, то на цій основі можливі конфлікти, породжувані протиріччям між рівнем домагань підлітка, його думкою про себе і його реальним положенням у колективі, відношенням до нього з боку дорослих і товаришів. Установлено, що в дітей, негативно сприйнятих однолітками, складається більш низька самооцінка, і навпаки.

Таким чином, тільки в підлітковому віці починає розвиватися справжня самооцінка – оцінка людиною самої себе з переважною опорою на критерії свого внутрішнього світу, обумовлені власним «Я». Це не означає, що оцінка оточуючих тепер не є значущою: вона просто в нормі перестає відігравати домінуючу роль [2].

І. С. Кон так описував розвиток самосвідомості й образу «Я»: «Дитина росте, міняється, набирається сил до перехідного віку, проте це не викликає в неї тяги до інтроспекції. Якщо це відбувається тепер, то насамперед тому, що фізичне дозрівання є одночасно соціальним симптомом, знаком дорослішання, змужніння, на яке звертають увагу та за яким пильно стежать інші, дорослі й однолітки. Суперечливості положення підлітка, зміна його соціальних ролей і рівня домагань – ось що в першу чергу актуалізує питання: «Хто Я?» [4, с. 55].

У цей період відбувається перехід від зовнішнього керування до самоврядування. Проте, у підлітків ми спостерігаємо лише зародження цього процесу, повний розвиток якого припадає вже на юнацький, ранній і дорослий періоди життя. У підлітковому віці людина переглядає багато цінностей, в основному орієнтуючись у своїх смаках і зразках на референтну групу [5].

У силу своїх вікових особливостей підлітки набагато частіше інших вікових груп можуть стати дезадаптованими в результаті внутрішньої або зовнішньої (іноді комплексної) дезгармонізації взаємодії особистості із самою собою або оточенням, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях стосунків, поведінці та діяльності. Самі по собі вікові особливості не призводять до дезадаптації, але якщо з'являються провокуючі чинники, вона, як правило, виникає і потім її дуже важко перебороти [6].

Самооцінка суттєво впливає на ефективність діяльності та на становлення особистості на всіх етапах розвитку. Залежність характеру та продуктивності усіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його ставлення до себе знайшла неодноразове підтвердження в психології. Тому ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей її особистості. Адекватне оцінювання себе в ситуації взаємодії з іншими людьми є одним з основних показників соціально-психологічної адаптації. Якщо самооцінка деформована, то це вже достатня умова для соціальної дезадаптації, що свідчить про необхідність корекційної роботи для профілактики серйозних психологічних проблем [7].

Великий набір ідей і технік корекційної роботи, які можуть бути ефективні у різних формах індивідуальної та групової корекції, реалізуються у межах



застосування психологічного тренінгу. Останній, у свою чергу, дозволяє працювати з особистістю, зачіпаючи глибинні внутрішні структури, що важко піддаються корекції іншими методами. Психологічний тренінг активізує прагнення учасників до пізнання себе і самовдосконалення, дозволяє кожному із них прийняти особисту відповідальність за те, хто він є, і дає їм можливість стати «скульпторами» власної особистості.

Найбільш ефективні методи тренінгової роботи з підлітками наступні:

- психогімнастичні вправи (сприяють оволодінню учасниками навичками контролю рухової та емоційної сфер, дають можливість переключитися з одного виду діяльності на інший, зняти втому, розслабитися). Це такі вправи, як: вправа-танець «Спина до спини», гра «Скелелаз» та ін. [8];

- психотехнічні вправи (спрямовані на активізацію інтелектуального потенціалу учасників, відкрите вираження емоцій, формування нових переконань, цінностей, відповідних поведінкових умінь та навичок). Це вправи: «Удвох», «Автопортрет», «Дюжина» та ін. [9; 8];

- групова дискусія дає можливість учасникам побачити обговорювану тему з різних сторін – уточнити спільні позиції, зменшити опір сприйняттю нової інформації. Теми групових дискусій можуть бути наступні: «Впевнена у собі людина: яка вона?», «Чинники, що впливають на формування самооцінки» та ін., їх метою є обмін думками, власним досвідом, розігрів групи перед початком рольової гри [8];

- рольові ігри (створюють нову модель світу, прийнятну для її учасників, інтенсифікують, закріплюють нові поведінкові навички, допомагають знайти недоступні раніше способи оптимальної взаємодії з партнерами, розвивають вербальні та невербальні комунікативні вміння). На цьому методі були побудовані такі ігри: «Я в конфлікті», «Репетиція поведінки» та ін. [10].

Кожне заняття тренінгу може включати інформаційну, аналітичну та тренінгові частини, ігри та вправи, спрямовані на самопізнання, саморозкриття, самопрезентацію, зняття психоемоційної напруги. Обов'язковою та важливою частиною є виконання завдань для закріплення досягнутого результату на заняттях. Аналітична та безпосередньо тренінгова частина занять надають можливість застосування отриманих знань на практиці – проживання у формі гри-завдання, моделювання життєвих ситуацій для формування стійких навичок ефективної поведінки.

Таким чином, соціально-психологічний тренінг, як вид інтерактивних форм занять, є одним з основних методів формування адекватної самооцінки, оскільки застосування методу сприяє розвитку та корекції особистості підліткового віку.

### Література

1. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск: МГУ, 1993. 100 с.
2. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980. 381 с.

3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Наук. думка, 1989. 200 с.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., Просвещение, 1989. 194 с.
5. Берне Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М.: «Прогресс», 1986. 420 с.
6. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
7. Феннел М. Як підвищити самооцінку. М.: АСТ, 2005. 144 с.
8. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 256 с.
9. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 380 с.
10. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. М.: Генезис, 2005. 267 с.

**Наукове видання**

**ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Збірник наукових праць  
за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції  
(м. Житомир, 21 квітня 2020 р.)**

Редакційно-видавнича підготовка  
Кафедра психології розвитку та консультування  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів  
Підписано до друку \_04.20. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 21,25. Обл. вид. арк. 19,76. Наклад 150. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.